



Universidade de Aveiro
2017

Departamento de
Educação e Psicologia

Daniela Nunes de
Abreu

O PROJETO “CIDADE EMOCIONAL” - UM
CAMINHO PARTILHADO

Dedico este trabalho aos meus filhos Manuel e Mercês.



Universidade de Aveiro
2016

Departamento de Educação

**Daniela Nunes de
Abreu**

**O PROJETO “CIDADE EMOCIONAL” - UM
CAMINHO PARTILHADO**

Relatório Final apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino das Artes Visuais no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Secundário, realizado sob a orientação científica do Doutor António Manuel Dias Costa Valente, Professor Auxiliar do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro.

o júri

Presidente

Prof. Doutora Teresa Bettencourt

Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Arguente Principal

Prof. Doutora Ângela Maria Gonçalves Cardoso

Professora Auxiliar da Universidade de Trás-Os-Montes e Alto Douro

Orientador

Prof. Doutor António Manuel Dias Costa Valente

Professor Auxiliar Convidado do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro

agradecimentos

Em primeiro lugar agradeço ao meu orientador o Professor António Valente, pela disponibilidade e apoio prestado ao longo deste percurso.

À Professora Cooperante Manuela Almeida, pela sua sábia orientação, infinita disponibilidade e por todas as palavras de incentivo e apoio.

A todos os alunos que contribuíram para o desenvolvimento deste projeto e que tanto me ensinaram.

Aos docentes do Curso Profissional de Multimédia, pela sua participação e colaboração neste projeto.

Ao meu marido pelo incentivo, compreensão e encorajamento.

Aos meus pais, a quem devo tudo na vida.

palavras-chave

Projeto, Educação Artística, Criatividade, Desenvolvimento Profissional Docente, Trabalho Colaborativo

resumo

Os documentos estruturantes da disciplina de Educação Visual definem a educação artística como essencial para o desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno, devendo articular a imaginação, a razão e a emoção. A formação artística contribui para o desenvolvimento global da personalidade, da sensibilidade estética e da criatividade. O contato com experiências artísticas potenciam a construção de uma identidade pessoal, social e cultural. O desenvolvimento desta disciplina é estruturado em Unidades de Trabalho, que se organizam através da metodologia projetual. O projeto, aqui entendido como uma construção partilhada de saberes e aprendizagens, visa o alcance de objetivos comuns entre os seus intervenientes. O aluno assume um papel central e ativo e o professor surge como guia que acompanha e apoia todo o processo de aprendizagem.

Tendo em conta as oportunidades que o projeto pode gerar enquanto metodologia de ensino, na questão central que se coloca neste estudo procura-se perceber a sua contribuição para o desenvolvimento e enriquecimento global dos seus intervenientes na disciplina de Educação Visual, por um lado, nas aprendizagens dos alunos e, por outro, no desenvolvimento profissional dos docentes.

keywords

Project, Artistic Education, Creativity, Professional Teacher Development, Collaborative Work

abstract

The structuring documents of the Educação Visual discipline define artistic education as essential for the development of the student's personal, social and cultural expression, and must articulate the imagination, reason and emotion. Artistic training contributes to the overall development of personality, aesthetic sensibility and creativity. The contact with artistic experiences fosters the construction of a personal, social and cultural identity.

The development of this discipline is structured in Work Units, which are organized through the design methodology. The project, here understood as a shared construction of knowledge and learning, aims at achieving common objectives among its agents. The student assumes a central and active role and the teacher appears as a guide that follows and supports the entire learning process.

Taking into account the opportunities that the project can generate as a teaching methodology, the central issue in this study seeks to understand its contribution to the development and global enrichment of its agents in the field of Educação Visual, on one hand, and on the other, in the professional development of teachers.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS	
1.1. Prática de Ensino Supervisionado (PES)	3
1.2. Um percurso partilhado	4
1.3. Síntese do Projeto “Cidade Emocional”	5
1.4. Cronograma do projeto “Cidade Emocional”	8
2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	9
2.1. Problemática da Investigação	9
2.2. Objetivos do Estudo	9
2.3. Considerações em torno do Aluno: Educação Artística, Criatividade e Inteligência Emocional	10
2.4. Considerações em torno do Professor: Desenvolvimento Profissional Docente, Reflexão e Trabalho Colaborativo	17
3. METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO	21
3.1. Descrição da Investigação	21
3.2. Participantes no Estudo	22
3.3 Caracterização do Contexto do Estágio Pedagógico	22
3.3.1. Caracterização do Meio e da Escola	22
3.3.2. Caracterização das Turmas	24
3.3.2.1. Caracterização da Turma 1 do 9.º ano	24
3.3.2.2. Caracterização da Turma 2 do 9.º ano	26
4. A PRÁTICA PEDAGÓGICA	28
4.1. PARTE I – 3.º CICLO, Educação Visual	28
4.1.1. Caracterização da Disciplina de Educação Visual	28
4.1.2. Planificação da Unidade de Trabalho “Cidade Emocional” – 3.º Ciclo do Ensino Básico	36
4.1.3. Período de Observação	40
4.1.4. Fase I da Unidade de Trabalho “Cidade Emocional”	45
4.1.4.1. Planificação da Fase I	45
4.1.4.2. Resumo das Reflexões de Aula da Fase I, Turma 1 e Turma 2	49
4.1.5. Fase II da Unidade de Trabalho “Cidade Emocional”	53
4.1.5.1. Planificação da Fase II	53
4.1.5.2. Resumo das Reflexões de Aula da Fase II, Turma 1 e Turma 2	55
4.1.6. Fase III da Unidade de Trabalho “Cidade Emocional”	57
4.1.6.1. Planificação da Fase III	57

4.1.6.2. Resumo das Reflexões de Aula da Fase III, Turma 1 e Turma 2	59
4.1.7. Fase IV da Unidade de Trabalho “Cidade Emocional”	64
4.1.7.1. Planificação da Fase IV	64
4.1.7.2. Resumo das Reflexões de Aula da Fase IV, Turma 1 e Turma 2	66
4.1.8. Avaliação das Aprendizagens dos alunos	73
4.2. PARTE II – ENSINO SECUNDÁRIO, Curso Profissional de Multimédia	79
4.2.2. Planificação da fase de Filmagens e Edição de Vídeo	79
4.2.2.1. Enquadramento	80
4.2.2.2. Resumo das reflexões da fase de Filmagens	80
4.2.2.3. Resumo das reflexões da fase de Edição de Vídeo	88
 5. O FILME “CIDADE EMOCIONAL”	 91
5.1. Apresentação	91
5.1.1. Sinopse	91
5.1.2. Ficha Técnica	91
5.1.3. Argumento	91
5.1.4. Guião	92
 6. RESULTADOS	 96
6.1. Apresentação e Análise dos Dados	96
6.1.1. Avaliação Diagnóstica	96
6.1.2. Avaliação do Processo	98
6.1.3. Auto e Heteroavaliação dos Alunos	101
6.1.4. Avaliação Final dos Alunos	103
6.1.5. Avaliação do Projeto pelos Alunos	108
 7. CONCLUSÃO	 111
7.1. Avaliação do Projeto “Cidade Emocional”	111
7.2. Considerações Finais	114

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEXOS

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Cronograma do projeto “Cidade Emocional”	8
Tabela 2 – Planificação da Unidade de Trabalho “Cidade Emocional”	36
Tabela 3 – Planificação da Fase I da Unidade de Trabalho “Cidade Emocional”	45
Tabela 4 – Grupos de trabalho e emoções/sentimentos atribuídos na Turma 1	51
Tabela 5 – Grupos de trabalho e emoções/sentimentos atribuídos na Turma 2	52
Tabela 6 – Planificação da Fase II da Unidade de Trabalho “Cidade Emocional”	53
Tabela 7 – Planificação da Fase III da Unidade de Trabalho “Cidade Emocional”	57
Tabela 8 – Planificação da Fase IV da Unidade de Trabalho “Cidade Emocional”	63
Tabela 9 – Instrumentos de recolha de dados e respetivos parâmetros	78
Tabela 10 – Planificação da fase de Filmagens e Edição de Vídeo	79
Tabela 11 – Guião do Filme “Cidade Emocional”	92
Tabela 12 – Ficha de Avaliação de Diagnóstico da Turma 1	96
Tabela 13 – Ficha de Avaliação de Diagnóstico da Turma 2	97
Tabela 14 – Avaliação do Processo nos 1.º e 2.º Períodos pela Turma 1	98
Tabela 15 – Avaliação do Processo nos 1.º e 2.º Períodos pela Turma 2	99
Tabela 16 – Auto e Heteroavaliação dos alunos da Turma 1	101
Tabela 17 – Auto e Heteroavaliação dos alunos da Turma 2	102
Tabela 18 – Avaliação Final da Turma 1	104
Tabela 19: Proposta de Avaliação Sumativa (níveis) dos alunos da Turma 1, nos 1.º e 2.º Períodos	105
Tabela 20 – Avaliação Final da Turma 2	106
Tabela 21: Proposta de Avaliação Sumativa (níveis) dos alunos da Turma 2, nos 1.º e 2.º Períodos	107
Tabela 22 – Avaliação do Projeto pelos alunos da Turma 1	108
Tabela 23 – Avaliação do Projeto pelos alunos da Turma 2	110
Tabela 24 – Análise SWOT do projeto “Cidade Emocional”	112

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Mapas de distritos, concelhos e freguesias	22
Figura 2 – Fotografias das atividades de dinâmica de grupo da Fase I	52
Figura 3 – Fotografias dos alunos a trabalharem com as pesquisas que efetuaram anteriormente	56
Figura 4 – Fotografias do preenchimento da Grelha de Registo com o Método Projetual do Bruno Munari, pelos alunos	56
Figura 5 – Fotografias dos Caderno de Bordo, nos quais os alunos desenharam esboços e os <i>storyboards</i>	62
Figura 6 – Fotografias da fase de experimentação de materiais, técnicas e verificação de soluções	63
Figura 7 – Fotografias da fase de construção dos elementos das narrativas	71
Figura 8 – Fotografias de elementos construídos pelos alunos	72
Figura 9 – Fotografias do processo de filmagens no estúdio de multimédia	88
Figura 10 – Imagens das dez cenas que compõem o filme “Cidade Emocional”	90

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO I – Ficha de Caracterização do Aluno;

ANEXO II – Planificação Anual da disciplina de Educação Visual, 9.º ano;

ANEXO III – Planta da sala com a organização da Turma 1 do 9.º ano;

ANEXO IV – Planta da sala com a organização da Turma 2 do 9.º ano;

ANEXO V – Lista das “Emoções e Sentimentos” disponibilizada aos alunos;

ANEXO VI – Ficha de Avaliação Diagnóstica;

ANEXO VII – Apresentação em PowerPoint sobre “Inteligência Emocional”, os conteúdos “Estruturas” e “Movimento”, Método Projetual de Bruno Munari e coletânea de vídeos/imagens;

ANEXO VIII – Grelha de registo das fases do Método Projetual de Bruno Munari;

ANEXO IX – Imagens da página de Facebook;

ANEXO X – Ficha de Auto e Heteroavaliação;

ANEXO XI – Grelha de Registo de Ocorrências;

ANEXO XII – Caracterização do Curso Profissional de Multimédia;

ANEXO XIII – Planificações das disciplinas de Design, Comunicação e Audiovisuais; Técnicas de Multimédia do Curso Profissional de Multimédia;

ANEXO XIV – Cartaz de divulgação do filme “Cidade Emocional”;

ANEXO XV – Ficha de Avaliação do Projeto.

INTRODUÇÃO

O Relatório Final “Cidade Emocional – Um Caminho Partilhado” é o resultado de um ano de estudo em contexto de estágio, no Agrupamento de Escolas de Albergaria-a-Velha, mais especificamente na Escola Secundária, sob a orientação da Orientadora Cooperante Manuela Almeida e do Orientador Supervisor António Valente, no âmbito do segundo ano do Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Secundário do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro e refere-se ao trabalho decorrente da prática pedagógica desenvolvida com as duas turmas do 9.º ano de escolaridade.

Ao longo de sete Capítulos serão apresentadas todas as atividades e ações desenvolvidas ao longo de um ano estágio pedagógico e que deram origem ao projeto “Cidade Emocional”, configurando este estudo. Nas Considerações Iniciais, expõem-se algumas ideias e motivações que conduziram o estudo para o resultado que aqui se apresenta. Prossegue-se com uma síntese do projeto na sua globalidade, na qual se desvendam os pressupostos iniciais, as opções metodológicas, a sua estrutura e também a sua essência.

O Capítulo 2, destina-se à apresentação da fundamentação teórica que sustenta o estudo, partindo da problemática que lhe deu origem e que se traduz na procura de significados relacionados com o contributo que as oportunidades geradas pelo Método Projetual podem ter na melhoria das aprendizagens dos alunos e no desenvolvimento profissional dos docentes. Primeiramente, com o foco colocado na figura do aluno, é feita uma análise reflexiva sobre as considerações de diversos autores relativamente aos conceitos de Educação Artística, Criatividade e Inteligência Emocional, aqui encarados como oportunidades decorrentes do Método Projetual. De seguida, e procurando os benefícios deste método na perspetiva do professor, percorre-se o conceito de Desenvolvimento Profissional Docente, relacionando-o com os de Trabalho Colaborativo e Reflexão.

No Capítulo 3, faz-se uma descrição dos procedimentos metodológicos que conduziram o processo de investigação, apresentam-se os instrumentos utilizados, os participantes, e caracteriza-se o contexto de estágio pedagógico onde o projeto foi desenvolvido, nomeadamente o Meio, a Escola e as Turmas com as quais se trabalhou, através de uma síntese sobre as suas singularidades, provenientes de uma seleção dos dados que se consideraram mais representativos da sua realidade.

De seguida, no Capítulo 4, é feita a apresentação de toda a prática pedagógica, começando pela caracterização da disciplina de Educação Visual e pela apresentação da Planificação da Unidade de Trabalho que se desenvolveu com duas turmas do 9.º ano na Parte I do projeto. Aqui faz-se descrição das quatro fases que compõem esta primeira parte, apresentando as planificações de cada uma delas e também um resumo das reflexões demonstrativas de todas as aulas lecionadas durante sua execução. O ponto seguinte destina-se à descrição do processo de avaliação das aprendizagens destes alunos. Dá-se continuidade com a apresentação da Parte II do projeto, que diz respeito ao trabalho desenvolvido no contexto do Curso Profissional de Multimédia, seguindo a mesma sequência.

Depois de exposto todo o desenvolvimento e implementação do Projeto “Cidade Emocional”, no Capítulo 5 apresenta-se o culminar de todo este trabalho, ou seja, o filme “Cidade Emocional”.

No Capítulo 6, é feita a apresentação dos dados recolhidos ao longo do projeto e correspondente análise interpretativa dos mesmos. De referir, que este capítulo foi desenvolvido em articulação com os pontos Avaliação das Aprendizagens do Alunos do Capítulo 4 e Avaliação do Projeto “Cidade Emocional” do Capítulo 7.

O último Capítulo deste relatório engloba um ponto destinado à Avaliação do Projeto “Cidade Emocional” e outro relativo a Considerações Finais. No primeiro, faz-se uma avaliação do projeto na sua globalidade, focando as oportunidades e os constrangimentos verificados, tendo em vista uma possível aplicação futura do mesmo, noutra contexto educativo. No segundo ponto, desenvolve-se uma reflexão crítica em torno de todo o trabalho desenvolvido ao longo de um ano de estágio, apresentando as conclusões e aprendizagens alcançadas com este estudo, tendo em conta os objetivos e intenções iniciais.

O projeto “Cidade Emocional” é um trabalho partilhado por duas estudantes estagiárias, no qual todas as ações e atividades foram desenvolvidas em estreita colaboração, numa lógica de par pedagógico. Em paralelo, cada uma das estudantes estagiárias desenvolveu um estudo individual que resultou primeiramente na elaboração de dois Portfólios Reflexivos correspondentes às primeira e segunda fases do estágio. Estes documentos, apesar de se referirem a uma experiência pedagógica com objetivos e tarefas comuns, foram o produto do trabalho de cada uma, e refletem aprendizagens, pensamentos e raciocínios individuais. Este Relatório Final, engloba toda a experiência pedagógica desenvolvida ao longo do estágio, tendo como base a informação compilada nos dois Portfólios Reflexivos referidos.

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

1.1. Prática de Ensino Supervisionado (PES)

A Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES) do Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, descrita em Regulamento aplicável e em vigor na Universidade de Aveiro (Deliberação n.º 1374/2008, do Diário da República, 2.ª Série, n.º 91 de 12 de Maio de 2008) que segue o previsto no Decreto-lei n.º 43/2007, insere-se no âmbito da Iniciação à Prática Profissional dos ciclos de estudos conducentes ao grau de Mestre em Ensino, contemplada no quadro da reestruturação do Ensino Superior, na sua adequação ao processo de Bolonha (Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março) e da reformulação dos percursos de formação dos profissionais de educação (Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro). Relativamente ao Mestrado em Ensino de Artes no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, a Prática de Ensino Supervisionada conduz o aluno estagiário à elaboração de um Relatório Final que deverá compilar os relatórios de estágio das PES I e II e os Seminários de Investigação I e II. Nesta medida, segundo o regulamento acima citado, as PES I e II e os Seminários de Investigação I e II, deverão desenrolam-se em estreita articulação.

A orientação desta Unidade Curricular é da responsabilidade dos Orientadores da Universidade e dos Orientadores Cooperantes, nas escolas onde se processam os estágios. Deste modo, a PES realiza-se nas turmas atribuídas aos Orientadores Cooperantes da escola onde o estágio terá lugar e todas as atividades que o estudante estagiário desenvolver neste contexto, deverão constar no Relatório Final. Neste regulamento pode ler-se ainda que a Unidade Curricular de PES procura o desenvolvimento, em situação de formação cooperativa, de competências adequadas ao exercício da prática docente responsável e da reflexão crítica sobre ela. Como objetivos apontam-se a mobilização integrada dos saberes adquiridos nas diferentes componentes da formação inicial do estudante estagiário, com vista à construção situada do conhecimento profissional, incluindo a resolução de problemas emergentes na prática e a integração progressiva e orientada dos estudantes estagiários no exercício da atividade docente, desde a sala de aula a outros espaços da comunidade educativa mais alargada.

No contexto de estágio, o estudante estagiário deverá participar na planificação das atividades do núcleo de prática de ensino, acompanhar as aulas/atividades docentes do Orientador Cooperante e dos outros estudantes estagiários do seu núcleo, desenvolver a prática de ensino nas turmas atribuídas aos Orientadores Cooperantes pelos órgãos de gestão do respetivo estabelecimento de ensino, participar em reuniões de órgãos da escola, ou noutras consideradas relevantes pelo Orientador Cooperante para a formação dos estudantes estagiários, participar em atividades relacionadas com a Prática de Ensino Supervisionada que decorram na Escola e/ou na Universidade de Aveiro, elaborar e entregar no prazo previsto pelo Calendário Escolar da Universidade de Aveiro, o Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada (Relatório de Estágio) que será objeto de discussão pública.

1.2. Um percurso partilhado

Pelo descrito no ponto anterior, percebe-se que a PES exige ao estudante estagiário uma entrega absoluta ao trabalho que desenvolve com os alunos e com os seus pares, tendo em vista o seu próprio desenvolvimento profissional. O estágio contribui para o desenvolvimento individual de um conjunto de competências que, com certeza, acompanham o estudante estagiário ao longo da sua futura carreira.

O início das atividades de estágio ocorreu na Universidade de Aveiro e em contexto de reunião de preparação da Prática em Ensino Supervisionada (PES), na qual as orientações transmitidas pela Diretora do Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Secundário, a Professora Teresa Bettencourt, indicavam que a prática pedagógica deveria ter incidência tanto no 3.º ciclo do Ensino Básico como no Ensino Secundário, uma vez que o grupo de contratação n.º 600 (ao qual o Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Secundário confere habilitação profissional), pode resultar em colocações em ambos.

Com esta ideia presente, no primeiro contacto com a escola, a professora estagiária tomou conhecimento da oferta formativa da mesma, concluindo que as disciplinas de foro artístico estavam presentes no ensino secundário, apenas no Curso Profissional de Multimédia. Logo, numa primeira fase, observaram-se todas as disciplinas nas quais poderia vir a incidir o desenvolvimento de um estágio pedagógico no âmbito das Artes Visuais, a saber: Educação Visual em turmas no 9.º ano do 3.º Ciclo do E.B.; Design, Comunicação e Audiovisuais e Técnicas de Multimédia nas turmas dos 1.º e 2.º anos no Curso Profissional de Multimédia.

A organização das atividades iniciais de observação foi estruturada com intuito de se fazer um apanhado geral do modo de funcionamento das diferentes disciplinas nos dois ciclos de ensino, para posteriormente, se decidir quais os contextos mais favoráveis ao desenvolvimento do estágio. Depois desta análise, considerou-se que seria interessante desenhar um projeto que intersectasse estes dois contextos, o Ensino Básico e o Secundário, unindo-os num caminho que incluísse os interesses de cada uma das estudantes estagiárias.

Este estudo é então um percurso partilhado por duas professoras, agora no papel de estudantes estagiárias, ambas com alguns anos de experiência docente, porém com práticas pedagógicas absolutamente distintas. Uma foi docente no ensino regular à disciplina de Educação Visual e Tecnológica no 2.º Ciclo do Ensino Básico e a outra lecionou no Ensino Secundário, na sua vertente Profissional. Na fase inicial da PES as suas experiências foram partilhadas, culminando num interesse comum em conciliar estas duas vertentes de ensino, regular e profissional, num projeto único. Tratou-se de uma opção consciente, com o objetivo de enriquecer a formação profissional de cada uma, através da troca de experiências e saberes. A interação entre as estudantes estagiárias deu-se em todas as dimensões do projeto, ou seja, em todo o trabalho de planeamento e preparação das atividades e também em contexto de sala de aula. Nesta medida, na perspetiva do desenvolvimento profissional docente, o trabalho colaborativo é um aspeto fundamental na caracterização deste estudo. De

salientar também, o desenvolvimento de uma atitude reflexiva face à profissão de docente, que esta experiência pedagógica seguramente proporciona.

O desenho do projeto “Cidade Emocional” teve na sua génese um conjunto de intenções, devidamente justificadas ao longo dos dois Portfólios Reflexivos, e que aqui se apresentam. A metodologia projetual surge como estratégia de ensino/aprendizagem por promover o trabalho colaborativo entre os seus intervenientes, o estímulo da criatividade pelo contato com problemáticas fora da área de conforto de cada um e pelas oportunidades que gera no âmbito da interdisciplinaridade.

1.3. Síntese do Projeto “Cidade Emocional”

Conforme o referido, após o período de observação, surgiu a vontade de desenvolver um projeto com carácter transversal, que tivesse a particularidade de trabalhar com o 3.º Ciclo do Ensino Básico e com o Ensino Secundário, percorrendo dois ciclos de ensino distintos e, conseqüentemente, diferentes disciplinas, contextos e intervenientes. Assim, o Projeto “Cidade Emocional” compreendeu duas grandes Partes, que foram executadas ao longo dos 1.º e 2.º períodos letivos. A primeira iniciou-se com duas turmas do 9.º ano no âmbito da disciplina do Educação Visual, e englobou a idealização de narrativas e a construção de cenários e personagens, com base, por um lado nos conteúdos programáticos da disciplina e, por outro, na implementação de estratégias educativas orientadas para o desenvolvimento da criatividade e da inteligência emocional, articulando estas duas competências num fim único, contribuir para o desenvolvimento da Educação Artística dos alunos. A segunda parte do projeto foi desenvolvida com as turmas dos 1.º e 2.º anos do Curso Profissional de Multimédia, que culminou na filmagem das animações e respetiva edição dos vídeos.

As metodologias de trabalho utilizadas nos dois ciclos de ensino foram ajustadas às especificidades de cada um. Nesta medida, no 3.º Ciclo o trabalho foi desenvolvido através de uma Unidade de Trabalho, estruturada segundo as orientações do programa de Educação Visual para o 9.º ano do 3.º Ciclo. Procurou-se dar cumprimento ao mesmo através da exploração de conteúdos e de estratégias de ensino/aprendizagem que conduzissem ao desenvolvimento das competências nele referidas.

A primeira Parte do projeto teve início no dia 9 de Novembro de 2015, do 1.º Período, e a sua conclusão deu-se no dia 10 de Fevereiro de 2016. Nesta primeira Parte, estiveram envolvidas três turmas do 3.º Ciclo do Ensino Básico. As professoras estagiárias ficaram responsáveis por conduzir o trabalho com as Turmas 1 e 2, sob a orientação da Professora Cooperante. Em simultâneo, a Professora Cooperante aplicou o mesmo Projeto numa terceira turma, ficando exclusivamente da sua responsabilidade. Na Parte I, o plano traçado requeria que os alunos, organizados por grupos de trabalho, desenvolvessem narrativas com base num conjunto de “emoções”, aleatoriamente fornecidas a cada grupo. No total, foram desenvolvidos doze trabalhos que deram origem a doze animações. De referir, que neste conjunto de doze estão incluídos os trabalhos desenvolvidos pela Turma 3 do 9.º e que, apesar de a professora

estagiária não ter trabalhado diretamente com a turma, ficou definido desde o início, que as suas narrativas constariam no resultado final do projeto, ou seja, o filme “Cidade Emocional”.

A idealização da Unidade de Trabalho para o 9.º ano teve origem, por um lado, na observação prévia das aulas da Professora Cooperante nas quais desenvolveu com os alunos uma Unidade de Trabalho que culminou no desenho de uma “cidade imaginária” com recurso a dois pontos de fuga. E, por outro, na análise da Planificação Anual da disciplina, disponibilizada pela Professora Cooperante, e que visava a exploração da relação entre as representações bidimensional e tridimensional. Procurou-se dar sequência a esta planificação, no que respeita aos conteúdos programáticos. Nesta medida, a Unidade de Trabalho que a estagiária propôs explora mais especificamente a passagem da representação gráfica, no plano bidimensional, para a representação volumétrica, relativa ao plano tridimensional, dando continuidade ao tema iniciado pela Professora Cooperante, a “cidade imaginária”.

Como se pode verificar mais à frente, na planificação da Unidade de Trabalho, decidiu-se estabelecer um conjunto de limitações com o objetivo de provocar nos alunos um estímulo ao pensamento divergente e, conseqüentemente, à criatividade. Enquanto professora de Educação Visual, questões relacionadas com a criatividade são muitas vezes o foco de dúvidas na construção de materiais didáticos e no desenvolvimento de projetos. Pelo que, neste estágio se procurou desenvolver e aplicar algumas metodologias que são apontadas por diversos autores no estímulo desta área. Segundo Guedes I. (2004), a criatividade não se ensina, mas pode ser promovida através do desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes. Logo, um dos objetivos desta Unidade de Trabalho é proporcionar experiências educativas que promovam o desenvolvimento da criatividade. Não se pretendeu desenvolver estratégias do tipo “receituário”, mas sim fornecer algumas pistas estimulantes desta competência. Sendo a metodologia de projeto a indicada e recomendada para se trabalhar nesta disciplina, optou-se pela proposta de Metodologia Projetual de Bruno Munari, que tanto contribuiu para a teorização do conceito de criatividade.

Depois de concluída a Parte I do Projeto “Cidade Emocional”, cujo o propósito fundamental foi o de experienciar a prática pedagógica no 3.º Ciclo do Ensino Básico, deu-se continuidade ao mesmo, procurando alargar a experiência pedagógica ao Ensino Secundário.

A Parte II do projeto teve início no dia 15 de Fevereiro e a sua conclusão foi no dia 11 de Maio, abrangendo a gravação em vídeo das animações, a edição das cenas, a apresentação à Comunidade Escolar e, por último, a avaliação final do Projeto. Esta parte do Projeto foi composta por vários momentos com atividades e objetivos distintos. A preparação dos trabalhos começou por ser debatida numa reunião inicial com os professores envolvidos, onde se afinaram os procedimentos. Procederam-se sete sessões de gravação, num trabalho de colaboração entre as estagiárias e dois professores do Curso Profissional de Multimédia. De seguida, prosseguiu-se com o período de edição de vídeo, em colaboração com um aluno do referido curso.

Relativamente à apresentação do filme “Cidade Emocional”, foram organizados dois momentos distintos. Um primeiro de apresentação aos alunos do 3.º Ciclo que contribuíram para o seu desenvolvimento e que teve lugar no anfiteatro da escola. E um segundo momento estendido à Comunidade Educativa, para o qual se criou um cartaz de divulgação onde foi inserido o Código QR que dava acesso ao vídeo, entretanto publicado no Youtube.

Na Tabela 1, que a seguir se apresenta, encontra-se o cronograma geral do projeto, que se pretende ser esclarecedor do mesmo na sua globalidade, fazendo a correspondência de todas as atividades com as duas partes que o compõem, as inúmeras fases e a respetiva calendarização.

1.4. Cronograma do projeto “Cidade Emocional”

	Ciclos de Ensino	Fases	Atividades	Calendarização
Parte I	E. B. 3.º Ciclo 9.º ano	Fase I Problema Definição do Problema Componentes do Problema	Apresentação do projeto às turmas do 9.º ano.	de 09.11.15 a 25.11.15
		Fase II Recolha de Dados Análise de Dados	Recolha de informação pelos alunos.	30.11.15
		Fase III Criatividade Materiais e Tecnologias Experimentação Modelo Verificação	Desenvolvimento das narrativas; Desenvolvimentos dos projetos para cada narrativa.	de 02.12.15 a 16.12.15
		Fase IV Desenho Construtivo Solução	Realização dos cenários e personagens.	de 04.01.16 a 10.02.16
Parte II	E. S. Curso Profissional de Multimédia 1.º e 2.º anos	Fase I	Filmagem das narrativas.	de 15.02.16 a 21.03.16 de 04.04.16 a 29.04.16
		Fase II	Edição das cenas e montagem do filme.	
		Fase III	Apresentação à Comunidade Escolar.	29.04.16
			Avaliação Final do Projeto.	11.05.16

Tabela 1 - Cronograma do projeto “Cidade Emocional”

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1. Problemática da Investigação

“(...) em estado natural, a criatividade artística é apenas uma virtualidade, um potencial, talvez uma esperança. Ela só se tornará forma, expressão, linguagem, mediante a operação de um trabalho pedagógico.”

PORCHER, L. (1982, p. 34)

Nestas palavras de Louis Porcher estão implicados todos os pressupostos que deram origem ao projeto “Cidade Emocional”. A sua aparente simplicidade, envolve um interessante conjunto de conceitos e ideias que foram objeto de reflexão ao longo deste estudo. Partindo da vontade de trabalhar colaborativamente, adotando uma estratégia pedagógica que incitasse nos alunos a curiosidade, lhes estimulasse a criatividade e ultrapassasse as estruturas convencionais da escola, o projeto “Cidade Emocional” surgiu como um caminho no qual se foram revelando pistas que conduziram o estudo na procura de determinados significados. Significados esses que se traduzem na problemática que a seguir se apresenta:

Poderão as oportunidades geradas pelo Método Projetual no âmbito da disciplina de Educação Visual, beneficiar as aprendizagens dos alunos e contribuir para o desenvolvimento profissional dos docentes?

2.2. Objetivos do Estudo

Tendo em conta as oportunidades que o projeto pode gerar enquanto metodologia de ensino, procurou-se perceber a sua contribuição para o desenvolvimento e enriquecimento global dos seus intervenientes na disciplina de Educação Visual, por um lado, nas aprendizagens dos alunos e, por outro, no desenvolvimento profissional dos docentes, definindo os seguintes objetivos:

- Refletir sobre as oportunidades do projeto, enquanto metodologia de ensino, no âmbito das Artes Visuais;
- Aprender sobre o trabalho em projeto, como metodologia pedagógica potenciadora de Criatividade, Inteligência Emocional e, consequentemente, favorável à Educação Artística;
- Aprender sobre o trabalho colaborativo entre professores, através de uma postura reflexiva, com vista ao desenvolvimento profissional dos mesmos;

2.3. Considerações em torno do Aluno: educação artística, criatividade e inteligência emocional

Iniciando esta análise teórica com o foco colocado no aluno, o primeiro encontro desta viagem surgiu justamente com o conceito de **educação artística**, inerente à disciplina de Educação Visual. Numa atitude reflexiva conjunta entre as duas estagiárias, ao longo de vários dias de trabalho, conduziu-se uma tempestade de ideias que foi aproximando e organizando as intenções de cada uma. Nomeadamente, a vontade de explorar com os alunos estratégias educativas que fossem potenciadoras da **criatividade**, competência de que tanto se fala e exige atualmente e que encontra na disciplina de Educação Visual um contexto muito favorável ao seu desenvolvimento. Na sequência deste intento surgiu a vontade de incluir o conceito de **educação emocional**, numa tentativa de gerar um ambiente positivo de colaboração, partindo do pressuposto, que mais à frente se explora, de que estados emocionais positivos poderão beneficiar as aprendizagens dos alunos.

A reflexão em torno da educação artística, levou primeiramente à necessidade de analisar, numa perspetiva crítica, os documentos oficiais que estruturam a disciplina de Educação Visual, para perceber em que medida poderiam contribuir para o esclarecimento do caminho que se estava a explorar, procurando pontos de contato entre o que são os objetivos do estudo e as orientações normativas. Foram analisados a Lei de Bases do Sistema Educativo, o Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Específicas, o Programa de Educação Visual do Ensino Básico - 3.º ciclo: Vol. I, o Ajustamento do Programa de Educação Visual – 3.º Ciclo, Vol II, e as Metas Curriculares de Educação Visual do Ensino Básico - 2.º e 3.º Ciclos.

A Lei de Bases do Sistema Educativo estabelece o quadro geral do sistema educativo português, definindo-o como o “conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade”. No primeiro objetivo definido para o Ensino Básico, no art. 7 deste documento, pode ler-se o seguinte:

“Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social;”

Aqui, salienta-se a adjacência entre conjunto de competências que a lei que rege o sistema educativo português assume como essenciais e aquelas sobre as quais se refletiu e se procurou desenvolver ao longo deste estudo.

Segundo o Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, a educação artística é essencial para o desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno, devendo articular a imaginação, a razão e a emoção. Contribui para o processo de aprendizagem, para o desenvolvimento da capacidade de comunicação e interpretação de

significados do quotidiano. O contato com experiências artísticas contribuem para a construção de uma identidade pessoal, social e cultural.

No mesmo documento, a Educação Visual é assumida como uma componente integrante da Lei de Bases do Sistema Educativo e deverá proporcionar um contacto sistemático com vivências artísticas na formação dos alunos. A Arte é entendida como uma “(...) forma de apreender o Mundo e permite desenvolver o pensamento crítico e criativo e a sensibilidade, explorar e transmitir novos valores, entender as diferenças culturais e constituir-se como expressão de cada cultura.” (p.155). Neste sentido, parece ser dever da Escola proporcionar experiências educativas que conduzam o aluno a aceder ao património cultural e artístico, desenvolvendo a sensibilidade e a perceção estética, “a educação do olhar e do ver” (p. 155).

Estas recomendações seriam absolutamente inquestionáveis se os alunos partissem todos do mesmo patamar e tivessem igual acesso de oportunidades ao longo do seu percurso de vida. Porém, como se sabe e recorrendo às palavras de Porcher “a sensibilidade estética, o dom, o talento, a abertura para o mistério da arte não se repartem por igual entre as categorias sociais” (PORCHER, L. 1973, p. 14). Segundo o autor, no panorama educativo global, a educação artística sofre de um certo desprezo que advém ainda da conotação aristocrática de outrora, em que a arte era assunto exclusivo das classes sociais dominantes e mais favorecidas. A obra de arte possui uma codificação específica e a sua leitura pressupõe o conhecimento desse código. Este aspeto mistificou a arte, dotando-a de uma complexidade que parece não estar ao alcance de todos, mas apenas daqueles que estão familiarizados com ela, pois foram esteticamente sensibilizados (PORCHER, 1973).

Segundo o autor, para uma educação artística verdadeira democrática, na qual todos os alunos possam desenvolver de forma igualmente justa todo o seu potencial individual, é necessário propor uma nova noção da estética. Se, para alguns a sensibilidade estética é atingível, pelos critérios sociológicos apontados, isso significa que esta não é um “dom” natural, mas sim um produto de origem cultural. Acrescenta que “a sensibilidade é construída, o talento pode ser formado, a inspiração adquirida, e emoção preparada, o dom não passa de uma maneira de denominar provisoriamente um processo que não é misterioso, mas que não sabemos ainda explicar” (PORCHER, L. 1973, p. 15).

Porcher apresenta-nos a sua perspetiva sobre o que considera serem as finalidades da educação artística. Neste estudo, destacam-se a sensibilização ao meio ambiente, o desenvolvimento da personalidade, a criatividade estética e a formação da sensibilidade. Este conceito de meio ambiente é definido como a totalidade dos valores sensíveis, ou seja, a totalidade de objetos naturais e artificiais e os estímulos sensoriais que habitam o panorama de vida do indivíduo, sendo-lhe familiares. A sensibilização ao meio ambiente, trata-se no fundo do desenvolvimento de uma consciência que o torna capaz de ler o valor estético do mundo que o rodeia. Nesta medida, será uma das funções da educação artística a de proporcionar atividades estéticas diretamente relacionadas com o sensorial e com o sensível, “é preciso

perceber o mundo como uma paisagem e não como uma série de utensílios” (PORCHER, L. 1973, p. 29). Refere-se à educação artística como uma “aprendizagem das aparências”, que resulta na “alfabetização estética” do indivíduo.

Para o autor a educação artística proporciona um desenvolvimento global da personalidade, beneficiando o domínio corporal e intelectual, o equilíbrio psicológico, a capacidade de expressão e comunicação, a integração e relação com os outros e uma apropriação mais pessoal e flexível dos significados do meio ambiente. A prática das atividades artísticas beneficia o desenvolvimento de toda a personalidade, principalmente no que respeita aos aspetos intelectuais. Vê uma ligação permeável com outras áreas de expressão, que se tocam reciprocamente, se prolongam e complementam, numa pedagogia estética global.

Destaca-se também um apelo à iniciativa criadora da criança, em harmonia com o desenvolvimento das linguagens estéticas. A educação artística deve recorrer a métodos pedagógicos capazes de proporcionar a alfabetização estética. Numa lógica aproximada, Bruno Munari defende que o desenvolvimento da criatividade exige um trabalho metodológico e propõe algumas regras que, de um modo sequencial, conduzem a soluções criativas. Regras essas, defende, que ao invés de serem bloqueadoras, são potenciadoras da criatividade, conduzindo o indivíduo a novas descobertas e à resolução de problemas. Nas palavras de Munari “criatividade não significa improvisação sem método: essa maneira apenas se faz confusão e se cria nos jovens a ilusão de se sentirem artistas livres e independentes. A série de operações do método projectual é feita de valores objectivos que se tornam instrumentos de trabalho nas mãos do projectista criativo.” (MUNARI, B. 1981, p. 21)

Assim, percebe-se que a criatividade pode e deve ser desenvolvida, em contexto pedagógico, em simultâneo com a sensibilidade estética. Para o Porcher, a sensibilidade estética é uma aptidão emocional. Sabendo que as emoções sofrem influências da cultura e podem ser “educadas”, também a sensibilidade estética justifica uma pedagogia específica para ser desenvolvida. Subsequentemente, introduz o conceito de “prazer estético” como produto dessa educação emocional e cultural, que confere ao indivíduo a sensibilidade necessária para a leitura das manifestações artísticas, dotando-o de uma cultura estética.

No Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais este aspeto é também considerado e apresenta-se o conceito de literacia em artes, sob a seguinte definição:

“Literacia em artes pressupõe a capacidade de comunicar e interpretar significados usando as linguagens das disciplinas artísticas. Implica a aquisição de competências e o uso de sinais e símbolos particulares, distintos em cada arte, para percecionar e converter mensagens e significados. Requer ainda o entendimento de uma obra de arte no contexto social e cultural que a envolve e o reconhecimento das suas funções nele.

Desenvolver a literacia artística é um processo sempre inacabado de aprendizagem e participação que contribui para o desenvolvimento das nossas comunidades e culturas, num mundo onde o domínio de literacias múltiplas é cada vez mais importante.”

Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, p. 151

O conceito “competência artística” de Porcher vai ao encontro do enunciado pelo documento acima citado. Fala-nos de um conhecimento prévio que permite apreender as manifestações do universo artístico, compreender a obra de arte no seu significado singular, identificando os seus traços e estilos. O conhecimento prévio a que se refere é adquirido através dos processos de familiarização com arte que, no fundo, é a finalidade principal da educação artística.

Segundo PINTO, A., CONDE, J. C., CONDE, M. J. (2002), “A educação para a criatividade poderá ser uma das respostas a uma sociedade em acelerada mutação, onde as crianças e jovens fazem parte da aprendizagem das necessárias competências emocionais fora das suas famílias” (p. 5).

Verifica-se atualmente, uma preocupação generalizada por parte dos educadores, em proporcionar aos seus educandos oportunidades para que estes possam desenvolver competências que os ajudem a regular as suas próprias emoções, numa pedagogia orientada para o autoconhecimento. Esta capacidade de compreensão e regulação do mundo emocional e o reconhecimento e empatia para com as emoções do outro está associado ao conceito de Inteligência Emocional.

O conceito de Inteligência Emocional foi introduzido por Peter Salovey e John Mayer, quando a definiram como “um conjunto de competências que envolvem a habilidade de identificar e monitorizar os seus próprios sentimentos, assim como os dos outros, usando-os para orientar o modo de pensar e agir” (LOPES & SALOVEY, 2001 cit. em AZEVEDO, I., 2002, p. 35). Os autores organizaram o conceito em quatro ramos:

- a) A capacidade de perceber, de avaliar, e de expressar corretamente a emoção;
- b) A capacidade de aceder e de gerar sentimentos, enquanto facilitadores cognitivos;
- c) A capacidade de entender informação emocional e utilizar o conhecimento emocional;
- d) A capacidade de regular emoções para promover o crescimento e bem-estar.

(LOPES & SALOVEY, 2001 cit. em AZEVEDO, I., 2002, p. 35)

Mais tarde, os autores reformulam o conceito da seguinte forma, “a inteligência emocional implica a habilidade para perceber e valorar com exatidão a emoção; a habilidade para aceder e ou gerar sentimentos quando esses facilitam o pensamento; a habilidade para compreender a emoção e o conhecimento emocional, e a habilidade para regular as emoções que promovem o crescimento emocional e intelectual (MAYER & SALOVEY, 1997/2007, p. 32 cit. em NETAA, N., GARCÍAB, E., GARGALLO, S. 2008).

Com o livro O Erro de Descartes – Emoção, Razão e Cérebro Humano, abrindo caminho para a teorização deste conceito, António Damásio comprova a existência de uma mente emocional. Defende que a razão não é independente da emoção, pois “a emoção, as suas vivências e a regulação biológica desempenham, todas elas, um papel importante na razão humana”, e “certos aspectos do processo emocional são indispensáveis à racionalidade (DAMÁSIO, A. 1995, p. 12)”. Segundo o autor, “os pisos mais baixos do edifício neural da razão são os mesmos que regulam as emoções (...)” mantendo assim uma relação direta e

mútua com os órgãos do corpo, colocando-os na cadeia de operação dos aspetos mais elevados do raciocínio, da decisão, do comportamento social e da capacidade criadora (DAMÁSIO, A. 1995, p. 13)".

O termo foi mundialmente difundido por Daniel Goleman, quando em 1995 publicou o livro "Inteligência Emocional". O autor baseou-se no conceito de Mayer e Salovey (1990), acrescentando-lhe características "como a capacidade de motivar a si mesmo, de perseverar no empenho apesar das frustrações, de controlar os impulsos, de adiar as gratificações, de regular os próprios estados de ânimo, de evitar a interferência da angústia nas faculdades racionais, de sentir empatia, de confiar nos demais, etc" (NETAA, N., GARCÍAB, E., GARGALLO, S. 2008, p. 12). Com generalização do termo, no senso comum, a educação emocional passou a ser considerada como uma competência essencial ao sucesso do indivíduo.

Na perspectiva educacional, Ivete Azevedo escreve um artigo no qual questiona se "A escola precisa de Inteligência Emocional?" mencionando que inteligência emocional é "capacidade de identificar as emoções (em si e nos outros), gerá-las e geri-las em prol da qualidade de vida reflectindo-se, conseqüentemente, nas relações intra e interpessoais." (AZEVEDO, I. 2002, p. 36). A autora refere também que défices emocionais são potenciadores situações desagradáveis, mas constituem um domínio onde se pode intervir, ou seja, educar. "(...) dado o peso que a inteligência emocional assume na vida, quer das pessoas individuais quer dos profissionais e das organizações (em particular as escolas), é animadora a notícia optimista de que não é uma competência absolutamente inata, a aprendizagem emocional dura toda a vida." (AZEVEDO, I. 2002, p. 36).

Nesta sequência apresenta-se o conceito de Educação Emocional como "o processo educativo, continuo e permanente, que pretende potenciar o desenvolvimento emocional como complemento indispensável do desenvolvimento cognitivo, constituindo ambos elementos essenciais ao desenvolvimento da personalidade integral. Para tal, propõe-se o desenvolvimento de competências e de conhecimentos sobre as emoções, com o objetivo de capacitar o indivíduo para enfrentar os desafios que se lhe colocam na vida quotidiana. Tudo isto com a finalidade de aumentar o bem-estar pessoal e social" (BISQUERRA R. 1999, p. 243, cit. por LA TORRE, S. 2002, p. 73).

Assim, parece claro que a Escola tem um papel a desempenhar nesta matéria. Isabel Sá reitera esta ideia afirmando que o raciocínio indutivo e, conseqüentemente, a criatividade são seguramente influenciados por estados emocionais positivos, uma vez que estes facilitam a resolução de problemas (SÁ, I. 2002, p. 8). A autora considera que crianças e jovens com maior competência emocional têm uma autoestima mais elevada, estabelecem mais facilmente relações positivas com os outros e estão mais motivados para aprender (SÁ, I. 2002, p. 15).

No decorrer da reflexão em torno dos significados que enquadram o projeto "Cidade Emocional", o conceito de educação artística conduziu o estudo para a ideia de que um bom desenvolvimento emocional cria condições favoráveis ao desenvolvimento da criatividade.

Tendo em conta esta questão procurou-se também perceber quais os contributos desta competência nas aprendizagens dos alunos.

Anna Craft fala numa globalização da criatividade, por influências políticas e económicas do poder, pelo aumento da competitividade nos mercados, pelas novas formas de produção que riqueza, a que chama de “economia imaterial” (Seltzer & Bentley, 1998, p. 14 cit. CRAFT, 2002, p. 13). Consequentemente as organizações começaram a valorizar mais as capacidades intelectuais, criativas e a cultura geral dos trabalhadores, com o objetivo de melhorar o seu próprio desempenho. Segundo a autora, este aspeto tem repercussões na educação, pois para os alunos deixou de ser suficiente ter sucesso nos exames. “Os alunos e trabalhadores têm de retirar experiência de toda a sua gama de aprendizagem e aplicar o que aprenderam de uma forma nova e criativa (CRAFT, A. 2002, p. 13)”. A criatividade passou a ser vista como veículo essencial para o desenvolvimento económico, individual e social. Explica o que considera ser criativo, afirmando que é “abrir-se às possibilidades e ter imaginação”, é “ser lúdico e gostar de desafios”, e a criatividade significa “escolha”, “precisa de ser estimulada” e “recria-se a si própria” (CRAFT. A. 2002, p. 20-22).

Desta forma, a Escola enfrenta o grande desafio de desenvolver estas competências nos alunos que os tornem capazes de criar impacto no mundo que os rodeia. Neste raciocínio faz referencia ao conceito de trabalho colaborativo entre pares, citando a ideia de que “promover praticas de colaboração e trabalho de equipa prepara os alunos para o trabalho na empresa, e eles terão que ser abertos e criativos se quiserem ser eficazes nos mercados altamente competitivos (...)” (BALL, 1994, HARGREAVES, 1994. cit. por CRAFT, A. 2002, p. 14).

Com o foco colocado na Escola, a autora refere que a aprendizagem deve ser conduzida através de processos criativos como a análise de projetos e a resolução de problemas (SELTZER & BENTLEY, 1988 cit. por CRAFT, A. 2002, p. 14) e, com base na sua investigação, enumera um conjunto de ações que um professor poderá promover com o objetivo de desenvolver a criatividade nos seus alunos, a saber:

- Desenvolver a motivação dos alunos para serem criativos;
- Encorajar o desenvolvimento de resultados significativos ao longo do curriculum;
- Estimular o estudo aprofundado de qualquer disciplina, desenvolvendo os conhecimentos dos alunos, possibilitando-lhes ir além das suas próprias experiências e observações imediatas;
- Utilizar a linguagem tanto para estimular como para aferir a imaginação;
- Apresentar aos alunos um programa e uma estrutura de tempo, mas estimulando a criação de novas rotinas;
- Criar uma atmosfera quando os alunos conseguem ultrapassar o que lhes é pedido, recompensando-os por isso;
- Ajudar os alunos a descobrir autoimportância nas atividades de aprendizagem;
- Revelar a existência de alternativas na forma como a informação é transmitida, ao

- mesmo tempo que ajuda os alunos a aprender e a perceber as convenções existentes;
- Encorajar os alunos a explorar formas alternativas de ser e fazer, louvando a sua coragem em ser diferente;
 - Conceder aos alunos tempo suficiente para incubarem as suas ideias.

(CRAFT. A. 2002, p. 23)

Fátima Morais (2002), com o objetivo de enfatizar o papel da educação no desenvolvimento da criatividade, propõe uma caracterização da “personalidade criativa” através das seguintes dimensões: a) a autonomia de atitudes, julgamentos e comportamentos – pois, considera que as pessoas criativas não aceitam passivamente conhecimentos ou opiniões valorizadas e transmitidas por outros; b) a autoconfiança – afirmando que as pessoas criativas demonstram acreditar em si, uma vez que criar algo inovador e não testado pode resultar em fracasso. Logo, o indivíduo terá que acreditar nessa diferença de forma a ser capaz de a defender e convencer os outros; c) a tolerância à ambiguidade – necessária para que o indivíduo consiga lidar com o caos inerente às situações/problema fora da norma, precisa de ser tolerante, “gerir opostos, contradições, informação incompleta ou desorganizada” (MORAIS, F. 2002, p 36). Acrescenta que quanto mais tempo o indivíduo conseguir permanecer nessa situação de tensão, mais probabilidade terá de produzir uma solução inovadora; d) a atração pela complexidade – alegando que indivíduos criativos gostam do problema em si, na sua complexidade e das tensões que este cria. Valorizam mais o problema do que propriamente a solução. Este prazer leva-os a contrariar as respostas mais imediatas e impulsivas, dirigindo-os para soluções menos banais; e) a facilidade em arriscar – o indivíduo criativo encara o risco sobre a perspetiva da probabilidade e não da impossibilidade; f) a curiosidade – pois conduz os interesses do indivíduo, sendo que normalmente pessoas criativas possuem um vasto conjunto de interesses; g) o sentido de humor – perante algo inovador, “desviante”, uma associação de informação alternativa. O sentido de humor é visto como “uma ferramenta preciosa para captar o mundo de forma diferente e saber surpreender os outros”; h) a sensibilidade estética – pois as pessoas criativas “vivem uma maior valorização e sensibilidade à beleza” (MORAIS, F. 2002, p 38) e criam um envolvimento afetivo com aquilo que fazem, usufruindo de um estado de prazer na sua realização; i) a persistência – por serem capazes de perceber a beleza no que fazem, as pessoas criativas apresentam uma capacidade de concentração mais prolongada e intensa, tornando-os pessoas perseverantes. Isto é, normalmente as pessoas criativas fazem o que gostam e gostam do que fazem.

A autora conclui que estas dimensões não podem ser lidas de forma independente. Nem são, no seu conjunto, ou particularmente, explicativas da criatividade, pois este trata-se de um conceito muito mais vasto e multifacetado, que envolve muito mais do que características da personalidade.

No livro *Fantasia: invenção, criatividade e imaginação* (1987), Bruno Munari distingue quatro faculdades que gravitam em torno desta temática, a saber: fantasia, invenção,

criatividade e imaginação. A *fantasia* é considerada a mais livre das quatro faculdades, pois permite a liberdade de se pensar sem ter em conta a viabilidade ou o funcionamento do que se pensou, podendo tocar o absurdo, o incrível ou o impossível. A *invenção* surge como a aplicação prática do que se pensou, ou seja, está associada à funcionalidade e utilidade. A *criatividade* pressupõe a utilização de um determinado objetivo nascido na fantasia e na invenção, em conjunto. E a *imaginação* funciona como o meio para a visualização da fantasia, da invenção e da criatividade.

Noutro livro da sua autoria, *Das coisas nascem coisas: arte e comunicação* (1981), Bruno Munari apresenta-nos uma proposta de metodologia projetual, traçando um caminho entre o problema e a solução que aumenta à medida que se acrescentam novas etapas. Aparentemente a distância entre o problema e a solução aumenta, mas na realidade, segundo o autor, é precisamente através desse longo caminho que se alcançarão as soluções mais criativas. Foi com base na estrutura projetual sugerida por Munari que se desenhou o projeto “Cidade emocional”.

2.4. Considerações em torno do Professor: desenvolvimento profissional docente, reflexão e trabalho colaborativo

Ao longo da carreira, o Professor é levado a acompanhar inúmeras mudanças no Sistema Educativo. Mudanças essas que advêm da constante transmutação da própria sociedade e que têm interferência direta na Cultura Escolar. A vida profissional de um docente é repleta de dúvidas e dilemas que o colocam perante a necessidade constante de problematizar as suas práticas e reformular as estratégias. Considerou-se assim, que a reflexão partilhada, proporcionada pelo trabalho colaborativo com os demais intervenientes do processo de ensino/aprendizagem, seria o caminho mais indicado a seguir. Olhando para todo o percurso contruído ao longo de um ano de prática pedagógica partilhada, destaca-se a atitude reflexiva como a principal aquisição, na perspetiva do desenvolvimento profissional docente. Foi através da reflexão diária, individual e partilhada, e do trabalho colaborativo, com o núcleo de estágio, com a Professora Cooperante, com os demais professores da escola, com os alunos e também com as diferentes estruturas da escola, que as soluções para os problemas e desafios, foram sendo encontradas.

No artigo *Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro*, Carlos Marcelo apresenta a sua perspetiva sobre o conceito de **desenvolvimento profissional dos professores**. Para uma melhor definição do termo, explora em paralelo o conceito de *identidade profissional* e os processos utilizados pelos professores para aprender a ensinar, ou seja, a formação de professores.

O autor começa por esclarecer a importância do desenvolvimento profissional docente na qualidade das aprendizagens dos alunos e, conseqüentemente, no ensino em geral. Apela à necessidade de constante aprofundamento e melhoria das competências profissionais e

peçoais do professor, referindo-se a um processo que se deve desenvolver ao longo da vida (MARCELO, C. p. 7).

Rudduck, (1991) explica o desenvolvimento profissional docente como “a capacidade do professor em manter a curiosidade acerca da sua turma; identificar interesses significativos nos processos de ensino e aprendizagem; valorizar e procurar o diálogo com colegas experientes como apoio na análise de situações” (RUDDUCK, 1991, p. 129 cit. por MARCELO, C., 2009 p. 4). Deste ponto de vista, para o desenvolvimento profissional docente é essencial uma postura reflexiva por parte do docente, numa atitude constante de questionamento das suas práticas, quer ao nível individual, quer em colaboração com os seus pares. Aqui salienta-se a importância do trabalho colaborativo, com vista à melhoria do desempenho do professor.

Segundo Heideman (1990) “o desenvolvimento profissional dos professores vai para além de uma etapa meramente informativa; implica adaptação à mudança com o fim de modificar as actividades de ensino-aprendizagem, alterar as atitudes dos professores e melhorar os resultados escolares dos alunos. O desenvolvimento profissional de professores preocupa-se com as necessidades individuais, profissionais e organizativas” (HEIDEMAN, 1990, cit. por MARCELO C., 2009, p. 4). Na definição de Heideman (1990), a ênfase é colocada na constante necessidade de adaptação por parte do professor, tratando-se de uma competência que o professor deve procurar desenvolver ao longo da sua vida.

Na sua perspectiva sobre o conceito, Bredeson (2002) faz referência ao valor da criatividade e da reflexão no desenvolvimento profissional docente, referindo-se a este como potenciador de “oportunidades de trabalho que promovam nos educadores capacidades criativas e reflexivas, que lhes permitam melhorar as suas práticas” (BREDESON, 2002, p. 663 cit. por MARCELO, C, p. 4).

Para Day (1999), o conceito de desenvolvimento profissional docente “inclui todas as experiências de aprendizagem natural e aquelas que, planificadas e conscientes, tentam, directa ou indirectamente, beneficiar os indivíduos, grupos ou escolas e que contribuem para a melhoria da qualidade da educação nas salas de aula. É o processo mediante o qual os professores, sós ou acompanhados, reveem, renovam e desenvolvem o seu compromisso como agentes de mudança, com os propósitos morais do ensino e adquirem e desenvolvem conhecimentos, competências e inteligência emocional, essenciais ao pensamento profissional, à planificação e à prática com as crianças, com os jovens e com os seus colegas, ao longo de cada uma das etapas das suas vidas enquanto docentes” (DAY, 1999, cit. por MARCELO, C., p. 4).

Da revisão teórica proposta por Marcelo, resulta uma nova perspectiva que entende o desenvolvimento profissional docente como um processo a longo prazo, no qual o professor relaciona novas experiências com conhecimentos prévios. Tem base no construtivismo, pois professor é o sujeito ativo e está implicado nas ações que desenvolve, reflete sobre elas e analisa-as de forma sistemática tendo em vista a sua melhoria. É um processo que tem lugar em contextos concretos, ou seja, a escola e todas as atividades da vida de um professor. É um

processo colaborativo, pois pressupõe aprendizagens através da interação não só com outros professores, mas também com os restantes elementos da comunidade educativa. É um processo que varia de contexto para contexto, segundo as necessidades, crenças e práticas culturais de cada um e contribui para a reconstrução da cultura escolar, pois implica adaptação à mudança o que leva à alteração de comportamentos.

Nesta perspetiva, as atividades de desenvolvimento profissional docente são apresentadas como contributos que levam os professores a construir novas teorias e novas práticas pedagógicas. Sendo o desenvolvimento profissional docente um processo que se vai erguendo ao longo de uma carreira e de uma vida, através da experiência e da construção de uma consciência profissional, o autor sugere um novo conceito que resume esta construção, a *identidade profissional*. Uma construção do "eu" profissional que "integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional" (LASKY, 2005 e BEIJAARD et al., 2004, cit por MARCELO, C. p. 11).

Assim, considera-se essencial uma atitude profissional reflexiva e constante, através da qual o professor problematiza e questiona as suas práticas, conduzindo-o ao enriquecimento profissional e, conseqüentemente, a progressos na aprendizagem dos alunos. Uma atitude profissional que afasta o professor da perspetiva tecnicista de “mero executor de currículos” (ALARCÃO, I., 2000) e que o confinava a uma certa solidão profissional (HARGREAVES, 1998). Hoje exige-se ao professor “que seja ele a instituir o currículo, vivificando-o e co-construindo-o com os seus colegas e os seus alunos” (Alarcão, I., 2000), num processo colaborativo de partilha de conhecimentos e experiências.

Na mesma linha de pensamento, Canário (2007) preconiza o ensino “como uma *atividade de equipa* em constante desenvolvimento, no seio escolar, assente na investigação, na produção de conhecimentos, remetendo para tarefas complexas próprias de analistas simbólicos e não para a execução de tarefas simples e repetitivas, obedecendo à execução de procedimentos prescritos e monitorizados” (CANÁRIO, R., 2007, cit. por HERDEIRO, R. & SILVA, A. M., 2008, p. 3).

Hargreaves (1998) reforça que escolas que potenciam uma cultura colaborativa, fomentam uma aprendizagem partilhada e o desenvolvimento de competências em conjunto, pois os professores possuem preocupações comuns e devem trabalhar em conjunto na busca de soluções (Hargreaves, 1998, p. 209 cit. por HERDEIRO, R. & SILVA, A. M., 2008, p. 7).

Day (2001) salienta que a colaboração é “um meio eficaz para o desenvolvimento do professor, ela vai ter impacto na qualidade das oportunidades de aprendizagem dos alunos e, assim, indirecta ou directamente, na sua motivação e desenvolvimento” (Day, 2001, p. 131, por HERDEIRO, R. & SILVA, A. M., 2008, p. 7).

Segundo Eraut (1995) a disponibilidade, a disposição e a necessidade para refletir, são elementos essenciais na atitude do professor, tendo em vista a qualidade da prática reflexiva (Eraut, 1995 cit. por HERDEIRO, R. & SILVA, A. M., 2008, p. 11).

Pelo exposto, parece adequado afirmar que o desenvolvimento profissional dos professores não se pode confinar à formação académica, seja ela inicial ou contínua, mas sim ocorrer em contextos reais, no decorrer da sua prática e através de processos reflexivos individuais e colaborativos.

3. METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO

3.1. Descrição da Investigação

Este estudo, pelos objetivos que o fundamentam, foi conduzido dando primazia ao processo de investigação. Processo esse, no qual a professora estagiária, que aqui também se assume como investigadora, participou ativamente na situação estudada, registou e descreveu sistematicamente todas as situações vivenciadas, refletiu regularmente sobre elas, individualmente e em par, tendo em vista a reformulação sistemática de estratégias para a melhoria das suas práticas educativas.

Nesta medida, a metodologia de investigação à qual se recorreu, aproxima-se do conceito de investigação qualitativa, apresentado por Bogdan & Biklen (1982) no livro *Investigação Qualitativa em Educação*, onde definem a investigação qualitativa como um método descritivo, cuja “(...) fonte direta de dados é o ambiente natural” (BOGDAN & BIKLEN (1982), p.49), ou seja, o contexto que o investigador conduz o seu estudo e no qual é o “instrumento principal”. Os dados são analisados de forma dedutiva, não pretendem confirmar hipóteses levantadas à priori, mas sim, quando organizados dão origem a significados que podem ser interpretados pela sua interligação.

Tendo presente o conceito de *professor-investigador* revisitado por Alarcão, I. (2001), com referência a Dewey e Stenhouse, os procedimentos metodológicos percorridos ao longo deste estudo, inserem-se no âmbito da Investigação-Ação. Para Dewey, citado por Alarcão (2001), o professor é visto como um “estudante do ensino”.

Segundo Coutinho et al (2009), “a Investigação-Ação é uma das metodologias que mais pode contribuir para a melhoria das práticas educativas”, pois no contexto educativo é suportada pelo paradigma da prática reflexiva que acompanha o professor-investigador. Segundo os autores, esta metodologia desperta nos sujeitos que a praticam o que chamam de “consciência crítica” (Coutinho et al, p.375), pois é pela prática e pela reflexão sobre a prática que se esta se desenvolve e se torna clara.

Quanto ao tipo de observação, esta assumiu um carácter descritivo, na medida em que se descreveram situações e comportamentos; heurístico, pois as hipóteses/questões foram sendo levantadas ao longo do processo; formativo, uma vez que o objetivo se prendia com a retroação da observação, ou seja, que esta tivesse efeitos sobre as práticas observadas. Tratou-se de uma observação ocasional, pois teve-se em consideração um momento específico e demarcado do desenvolvimento de um projeto, no qual se fizeram registos sistemáticos de situações ocorridas no decorrer do mesmo. Quanto ao momento da observação, esta caracteriza-se como transversal, uma vez que se pretendeu estabelecer um quadro suficientemente representativo dos comportamentos dos alunos, durante um dado período de tempo e numa situação relativamente circunscrita.

Enquanto observadora, a estagiária teve um papel participante e introspectivo, pois colaborou na atividade do observado, sem, no entanto, perder a integridade do seu papel de observador.

3.2. Participantes no Estudo

Este estudo foi conduzido por duas estudantes estagiárias, alunas do Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Secundário da Universidade de Aveiro. Para além destes dois elementos, estiveram envolvidos no estudo os alunos de duas turmas do 9.º ano de escolaridade do Agrupamento de Escolas de Albergaria-a-Velha, aqui chamadas se Turma 1 e Turma 2, os alunos das turmas dos 1.º e 2.º anos do Curso Profissional de Multimédia, a Professora Cooperante e três os professores do Curso Profissional de Multimédia.

3.3. Caracterização do Contexto do Estágio Pedagógico

3.3.1. Caracterização do Meio e da Escola

Distritos, Concelhos e Freguesias

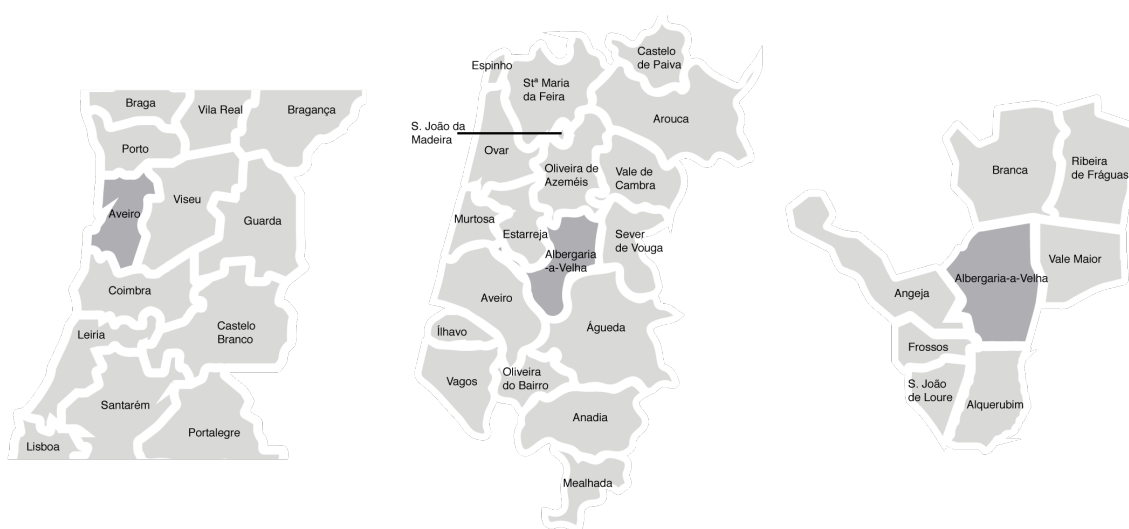


Figura 1 – Mapas de distritos, concelhos e freguesias

O Meio

O Concelho de Albergaria-a-Velha, onde se inscreve o Agrupamento de Escolas de Albergaria-a-Velha, encontra-se limitado a norte pelos municípios de Estarreja e Oliveira de Azeméis, a leste por Sever do Vouga, a sueste por Águeda, a sudoeste por Aveiro e a noroeste, através de um canal da Ria de Aveiro, pela Murtosa. O rio Vouga contorna parte do Sudoeste e Este do Concelho e o seu afluente Caima atravessa as freguesias de Ribeira de Fráguas e Vale Maior. O concelho encontra-se situado no cruzamento dos eixos viários mais importantes do país – IP1 / AE1 (Lisboa / Porto), A 25 (Aveiro / Vilar Formoso) e IC2.

A área de influência do Agrupamento de Escolas de Albergaria-a-Velha engloba as freguesias de Albergaria-a-Velha e Valmaior (sede de Concelho), de Alquerubim, de Angeja, de

São João de Loure e de Frossos. O último censo, realizado em 2011, apurou que o número de habitantes residente no Concelho de Albergaria-a-Velha era de 25 252 habitantes, o que perfaz uma densidade populacional de 158,6 hab/km², verificando-se que a freguesia de Albergaria-a-Velha e Valmaior apresenta o valor mais elevado de crescimento populacional com uma variação positiva de 14,92% e a freguesia de Angeja a maior perda de população residente com uma variação negativa de -10,65%.

O setor com mais representatividade no Município de Albergaria-a-Velha e Valmaior é o setor secundário com 56,2% da população ativa, de seguida surge o setor terciário que representa 30% da população ativa e por último encontra-se o setor primário que abrange 13,6% da população ativa. A indústria transformadora é a que tem maior relevo no setor secundário com 74% de representatividade, dos quais se destacam a fabricação de produtos metálicos, indústrias básicas de metais não ferrosos, indústria têxtil e indústria de madeira. As atividades do setor secundário mais exercidas no Município são a fundição, as confeções, a metalomecânica, o fabrico de equipamentos vários, a transformação de madeiras, o fabrico de papel, o fabrico e restauro de mobiliário, a produção cerâmica, entre outras. Predominam as empresas de pequena e média dimensão, sendo que 75% das empresas possuem até 20 trabalhadores. A indústria transformadora do Município concentra-se, essencialmente, nas freguesias de Albergaria-a-Velha e Branca, que fixam à volta de 90% dos postos de trabalho. De salientar que o Município de Albergaria-a-Velha beneficia de uma posição geoestratégica que favorece o escoamento de produtos provenientes da indústria local.

Na parte sul do Concelho de Albergaria-a-Velha a fertilidade das terras, dada a proximidade dos rios Caima e Vouga, proporciona a presença da agricultura que se apresenta como a principal atividade económica.

Outra particularidade interessante é o facto de Albergaria-a-Velha ser um ponto estratégico de paragem de transportes europeus, nacionais e intra-concelhios. Relativamente aos transportes entre freguesias, existem transportes de passageiros de carreira regular, que, em período de aulas, são concessionadas, também, ao transporte escolar.

A Escola

Antes da composição atual dos agrupamentos de escolas existiam três agrupamentos de no Concelho de Albergaria-a-Velha, o Agrupamento de Escolas de Albergaria-a-Velha, o Agrupamento de Escolas de S. João de Loure e o Agrupamento de Escolas da Branca. A 28 de junho de 2012, por despacho do Secretário de Estado do Ensino e da Administração Escolar foi constituída a unidade orgânica Agrupamento de Escolas de Albergaria-a-Velha, que resultou da agregação das Unidades de Gestão do Agrupamento de Escolas de Albergaria-a-Velha e do Agrupamento de Escolas de S. João de Loure. Este agrupamento é composto pela ES/3 de Albergaria-a-Velha, a EB de Albergaria-a-Velha, EBI de S. João de Loure, os Jardins de Infância e as Escolas Básicas de 1.º Ciclo das freguesias de Albergaria-a-Velha, Alquerubim, Angeja, Frossos, S. João de Loure e Vale Maior e a sua escola sede é a Escola Secundária

com 3.º ciclo, de Albergaria-a-Velha. Assim, existem atualmente no Concelho dois agrupamentos escolares, o Agrupamento de Escolas de Albergaria-a-Velha e o Agrupamento de Escolas da Branca.

O Agrupamento de Escolas de Albergaria-a-Velha abrange uma superfície territorial de cerca de 101,78 Km². No ano letivo de 2013/14, ano da realização do Projeto Educativo, o Agrupamento era constituído por 11 grupos na Educação Pré-Escolar, 33 turmas no 1.º Ciclo, 17 turmas no 2.º Ciclo, 24 turmas no 3.º Ciclo, sendo 1 de CEF e 20 turmas no Ensino Secundário, sendo 9 do Ensino Regular e 11 do Ensino Profissional.

No início do ano letivo de 2013-2014, a soma dos alunos totalizava os 2 107 alunos, distribuídos por um 107 turmas, 267 docentes, 7 técnicos superiores, 11 assistentes técnicos e 57 assistentes operacionais.

De uma forma global, as diferentes unidades de ensino do Agrupamento de Escolas de Albergaria-a-Velha apresentam boas condições ao nível dos edifícios e ao nível dos equipamentos disponíveis. Na sua generalidade, apresentam um nível de qualidade e segurança adequados à sua função. A grande exceção é a escola sede, a ES de Albergaria-a-Velha, que não beneficiou do “Programa de Modernização das Escolas Secundárias”, recentemente implementado em diversas escolas. Em consequência, o edifício apresenta algumas lacunas ao nível das instalações e equipamentos.

No Agrupamento, existem diversos serviços e equipamentos de apoio à comunidade escolar, nomeadamente: Serviços Administrativos, Serviços de Psicologia e Orientação, Educação Especial e Apoios Educativos, Bibliotecas, Salas de Informática, Salas de Estudo, Gabinete de Apoio ao Aluno, Reprografia, Papelaria, Bar, Cantina, entre outros.

3.3.2. Caracterização das Turmas

Neste ponto é feita a caracterização das duas turmas com as quais este núcleo de estágio trabalhou e que aqui se anunciam com as designações fictícias de **Turma 1** e **Turma 2** do 9.º ano, para proteger a identidade dos alunos. A caracterização das turmas é feita tendo por base os dados recolhidos através de uma **Ficha de Caracterização do Aluno** (ANEXO I), que foi elaborada e aplicada pela estagiária no início da prática pedagógica. Para além desta ficha, na caracterização estão também incluídas informações que foram gentilmente cedidas pelas Diretoras de Turma e alguns dados recolhidos nas reuniões de Conselho de Turma, intercalar e de avaliação, nas quais a professora estagiária esteve presente.

3.3.2.1. Caracterização da Turma 1 do 9.º ano

A Turma 1 do 9.º ano é composta por dezassete alunos, dos quais onze são raparigas e seis são rapazes, com idades compreendidas entre catorze e dezassete anos. Dos dezassete alunos, catorze não reprovaram nenhum ano, três reprovaram um ano e nenhum é repetente no presente ano letivo.

Treze alunos residem em Albergaria-a-Velha/Valmaior, um na Branca, um em Angeja,

um em Alquerubim e um em Ribeira de Fráguas. Doze alunos são naturais do distrito de Aveiro, quatro de Coimbra e um do Porto.

Quinze alunos vivem com o pai e com a mãe, um vive só com a mãe e um só com o Pai. Dezasseis têm um irmão e um é filho único. De salientar que uma aluna já é mãe e, para além do pai e da mãe, vive também com o filho. Relativamente ao contexto socioeconómico, quatro alunos beneficiam de escalão A e dois de escalão B.

As profissões que os pais dos alunos desempenham são as seguintes: 4 são operários fabris, 2 técnicos informática, os restantes desempenham funções de: desenhador, torneiro, Agricultor, comercial, pedreiro, construtor civil, camionista, técnico de laboratório, pescador, serralheiro civil, GNR e soldador. Relativamente às profissões das mães enumeram-se as seguintes: 4 são operárias fabris, 1 comercial, 1 técnico de informática, 2 auxiliares de ação educativa, 1 Agricultor, 2 doméstica, as restantes: apoio domiciliário, soldador, operário supermercado, gestora administrativa, assistente administrativo e bancária. 15 alunos vivem na companhia do pai e da mãe, 1 só com a mãe e outro só com o Pai. Dezasseis alunos têm um irmão e um é filho único.

Relativamente aos hábitos de estudo, dois alunos estudam no quarto, dez em casa, um no centro de explicações, um em casa e no centro de explicações e cinco em casa e na escola. O tempo médio diário dedicado ao estudo varia entre os trinta minutos e as seis horas. Sendo que dois alunos estudam diariamente trinta minutos, um estuda quarenta e cinco minutos, cinco estudam uma hora, dois estudam duas horas, um estuda duas horas e trinta minutos, três estudam três horas, um estuda três horas e trinta minutos, um estuda quatro horas e um estuda seis horas.

As profissões que desejam ter no futuro são advogada, técnico informática, ator, rapper, hotelaria, professora, gerontóloga, designer ou modelo, psicóloga, e os 8 restantes ainda não sabem.

Na questão relativa à ocupação dos seus tempos livres, a maior prevalência é a utilização do computador e da internet, telemóvel e consolas de jogos, desporto, ouvir música e convívio com os amigos. Outras ocupações mencionadas são a televisão, tocar violino, escutismo, leitura, explicação, estudo, ginástica, brincar, dança, catequese, facebook, jogar futebol e desporto.

Quanto ao gosto pela escola, quinze alunos respondem que gostam e dois que não gostam. Descrevendo-a na maioria como um local de convívio, onde aprendem e se preparam para o futuro. Dos dois alunos que na questão anterior referiram não gostar da escola, um diz que é obrigado a frequentá-la e o outro refere-se a esta como um sítio onde se pode preparar para o futuro.

Quando questionados sobre as suas disciplinas favoritas, as disciplinas de Educação Física, Matemática e Inglês foram as mais mencionadas. De registar que a disciplina de Educação Visual é a favorita de apenas três alunos. Por outro lado, as disciplinas em que os alunos sentem mais dificuldades são Português, Matemática e Física e Química.

3.3.2.2. Caracterização da Turma 2 do 9.º ano

A turma 2 do 9.º ano é composta por dezanove alunos, em que doze são raparigas e sete são rapazes, com idades compreendidas entre catorze e dezasseis anos. Treze alunos não reprovaram nenhum ano, seis reprovaram um ano e nenhum é repetente no presente ano letivo.

Treze alunos residem em Albergaria-a-Velha/Valmaior, quatro em Angeja, um em Alquerubim e outro não respondeu. Quanto à naturalidade dos alunos, onze corresponde a Aveiro, dois a Coimbra, dois a Santa Maria da Feira, um a Fernelma, um a Oliveira de Azeméis, um a Livingstone e um à Venezuela.

Dos doze alunos que vivem com o pai e com a mãe, dois são filhos únicos e dos restantes, sete vivem também com mais um irmão, dois com dois irmãos e um com três irmãos. Dois alunos vivem com a mãe, com o padrasto e com um irmão, dois vivem com a mãe e com um irmão, um vive com a mãe e com o padrasto e outro vive apenas com a mãe. Existe ainda o caso de uma aluna casada, que vive com o marido e com a sogra.

As profissões que os pais dos alunos desempenham são as de secretário, soldador, mecânico, corretor de seguros, operador de veículos especiais, motorista, chefe de equipa, empregado fabril, programador, cantoneiro, médico, camionista, três eletricitas, dois empresários, um já faleceu e um aluno não respondeu a esta questão. As profissões das mães são costureira, cabeleireira, corretora de seguros, balconista, funcionária numa escola, ajudante de cozinha, administrativa, agente de geriatria, empregada de limpeza, operária fabril, três são professoras, quatro são domésticas e uma encontra-se desempregada. Um dos alunos não respondeu a esta questão. Relativamente ao contexto socioeconómico, salienta-se que dois alunos beneficiam de escalão A e três de escalão B.

Quanto aos hábitos de estudo, dois alunos referem que estudam no quarto, dez em casa, um no centro de explicações, um em casa e no centro de explicações e cinco em casa e na escola. O tempo médio diário dedicado ao estudo varia entre os quinze minutos e as cinco horas. Sendo que um aluno estuda diariamente 15 minutos, quatro 30 minutos, sete 1 hora, dois 1h30m, um 2 horas, um 2 a 3 horas, um 5 horas e dois não responderam a esta questão.

As profissões que desejam ter no futuro são futebolista, corretor de seguros, polícia de investigação criminal, educadora de infância, polícia, engenheiro informático, advogada ou psiquiatra, cantora, dois alunos querem ser programadores, dois querem ser médicos e os restantes sete ainda não sabem.

Relativamente à ocupação dos seus tempos livres as atividades descritas pelos alunos são maioritariamente a utilização do computador, telemóvel e consolas de jogos, o desporto, e o convívio com os amigos.

No que se refere ao gosto pela escola, dezassete alunos respondem que gostam e dois que não gostam. Descrevendo-o na maioria como um local de aprendizagem, um espaço de convívio e sociabilização e o local onde se preparam para o desempenho de uma profissão no futuro.

Quando questionados sobre as suas disciplinas favoritas as disciplinas de Educação

Física, Matemática e Inglês foram as mais mencionadas. De registar que a disciplina de Educação Visual é a favorita de apenas três alunos. Por outro lado, as disciplinas em que os alunos sentem mais dificuldades são Matemática, Português e Inglês. Neste ponto a disciplina de Educação Visual foi mencionada por três alunos. Chama-se a atenção para o facto de as disciplinas de Matemática e Inglês constarem nos dois grupos, como as preferidas e simultaneamente as que sentem mais dificuldades.

4. A PRÁTICA PEDAGÓGICA

4.1. PARTE I – 3.º CICLO, Educação Visual

4.1.1. Caracterização da Disciplina de Educação Visual

Segundo Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Específicas, ao longo dos três ciclos do Ensino Básico, a educação artística está contemplada em quatro áreas de formação, a Expressão Plástica e Educação Visual, a Expressão e Educação Musical, a Expressão Dramática/Teatro e Expressão Físico-Motora/Dança. No 3.º Ciclo do Ensino Básico a oferta formativa define a Educação Visual com caráter obrigatório e uma das seguintes áreas com caráter opcional: Educação Musical, Oficina de Teatro, Dança ou outra.

O documento deixa claro que estas disciplinas se apresentam como independentes, possuindo cada uma delas, linguagens e simbologias próprias. Ao mesmo tempo, todas devem contribuir para a promoção de experiências educativas diversificadas que conduzam ao desenvolvimento de competências artísticas.

São também apontados quatros eixos estruturantes e interdependentes que sintetizam as competências comuns a todas as disciplinas artísticas: apropriação das linguagens elementares das artes; desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação; desenvolvimento da criatividade; compreensão das artes no contexto.

Nesta medida, ao longo do Ensino Básico o aluno deve adquirir as competências que se articulam nos seguintes Eixos Estruturantes:

1. Fruição-contemplação

- Reconhecer a importância das artes visuais como valor cultural indispensável ao desenvolvimento do ser humano;
- Reconhecer a importância do espaço natural e construído, público e privado;
- Conhecer o património artístico, cultural e natural da sua região, como um valor da afirmação da identidade nacional e encarar a sua preservação como um dever cívico;
- Identificar e relacionar as diferentes manifestações das Artes Visuais no seu contexto histórico e sociocultural de âmbito nacional e internacional;
- Reconhecer e dar valor a formas artísticas de diferentes culturas, identificando o universal e o particular.

2. Produção-criação

- Utilizar diferentes meios expressivos de representação;
- Compreender e utilizar diferentes modos de dar forma baseados na observação das criações da natureza e do homem;
- Realizar produções plásticas usando os elementos da comunicação e da forma visual;
- Usar diferentes tecnologias da imagem na realização plástica;
- Interpretar os significados expressivos e comunicativos das Artes Visuais e os processos subjacentes à sua criação.

3. Reflexão-interpretação

- Reconhecer a permanente necessidade de desenvolver a criatividade de modo a integrar novos saberes;
- Desenvolver o sentido de apreciação estética e artística do mundo recorrendo a referências e a experiências no âmbito das Artes Visuais;
- Compreender mensagens visuais expressas em diversos códigos;
- Analisar criticamente os valores de consumo veiculados nas mensagens visuais;
- Conhecer os conceitos e terminologias das Artes Visuais.

No sentido de operacionalizar e articular estes três eixos, e especificamente no 3.º

Ciclo do Ensino Básico, enumeram-se os seguintes Domínios de Competências Específicas:

Comunicação visual

- Ler e interpretar narrativas nas diferentes linguagens visuais.
- Descrever acontecimentos aplicando metodologias do desenho de ilustração, da banda desenhada ou do guionismo visual.
- Reconhecer, através da experimentação plástica, a arte como expressão do sentimento e do conhecimento.
- Compreender que as formas têm diferentes significados de acordo com os sistemas simbólicos a que pertencem.
- Conceber organizações espaciais dominando regras elementares da composição.
- Entender o desenho como um meio para a representação expressiva e rigorosa de formas.
- Conceber formas obedecendo a alguns princípios de representação normalizada.

Elementos da forma

- Representar expressivamente a figura humana compreendendo relações básicas de estrutura e proporção.
- Compreender a geometria plana e a geometria no espaço como possíveis interpretações da natureza e princípios organizadores das formas.
- Compreender as relações do Homem com o espaço: proporção, escala, movimento, ergonomia e antropometria.
- Entender visualmente a perspetiva central ou cónica recorrendo à representação, através do desenho de observação.
- Conceber projetos e organizar com funcionalidade e equilíbrio os espaços bidimensionais e tridimensionais.
- Compreender através da representação de formas, os processos subjacentes à percepção do volume.
- Compreender a estrutura das formas naturais e dos objetos artísticos, relacionando-os com os seus contextos.
- Perceber os mecanismos preceptivos da luz/cor, síntese aditiva e subtrativa, contraste e harmonia e suas implicações funcionais.

- Aplicar os valores cromáticos nas suas experimentações plásticas
- Criar composições a partir de observações diretas e de realidades imaginadas utilizando os elementos e os meios da expressão visual.

Segundo a indicação metodológica do Currículo Nacional, o desenvolvimento curricular na disciplina de Educação Visual deve contemplar a organização das atividades por Unidades de Trabalho, entendidas como projetos. A metodologia deve implicar várias formas de trabalho baseadas em ações de natureza diversa: exposições orais, demonstrações práticas, mostras audiovisuais, investigação bibliográfica, recolhas de objetos e imagens, debates, visitas de estudo, trabalhos de atelier, registos de observação no exterior, frequência de museus e exposições, entre outras. A gestão do tempo de cada unidade de trabalho deve prever que a execução plástica se realize permitindo a consolidação das aprendizagens e a qualidade do produto final. As situações de aprendizagem devem ser contextualizadas, cabendo ao professor orientar as atividades. Os temas deverão ser relevantes, atuais e orientados por uma visão de escola aberta ao património artístico e natural. A seleção dos meios de expressão visual para a concretização dos trabalhos deverá ser diversificada. As estratégias de ensino devem favorecer o desenvolvimento da comunicação visual individual, a cooperação e a participação em trabalhos coletivos. As opções pedagógicas consideradas na elaboração das planificações devem explorar conceitos associados à compreensão da comunicação visual e dos elementos da forma. O diálogo com a obra de arte constitui um meio privilegiado para abordar com os alunos os diferentes modos de expressão (p. 160-161)

São também apontados os seguintes meios de expressão plástica a privilegiar: Desenho; Explorações Plásticas Bidimensionais; Explorações Plásticas Tridimensionais; Tecnologias da Imagem.

O Programa de Educação Visual é um documento flexível que permite o ajustamento dos seus conteúdos a diferentes contextos educativos. Engloba orientações curriculares para os três anos do 3.º Ciclo e funciona como uma referência para o professor "construir" o percurso mais adequado ao contexto em que se encontra.

"(...) os conteúdos aqui apontados como essenciais são uma base de trabalho para além da qual, em cada situação, os professores, nas escolas, nos grupos disciplinares ou na planificação para a turma, deverão considerar outros conteúdos e abordagens que o projecto educativo específico, a realidade local e o momento aconselham como necessários."

Ajustamento do Programa de Educação Visual 3.º Ciclo

Conteúdos Programáticos – 9.º ano

1. Comunicação

Elementos visuais na comunicação

- Fazer o levantamento gráfico (com lápis, esferográfica, carvão, guachos, marcadores, etc.) do seu envolvimento (equipamento, habitação, paisagem, atividades, pessoas, etc.).

Códigos na Comunicação Visual

- Elaborar gráficos e esquemas.
- Executar projetos de equipamento, organização de espaços, etc., fazendo esboço cotado, vistas ortogonais, maquetas ou modelos tridimensionais.

Papel da Imagem na Comunicação

- Reconhecer a importância das imagens (publicidade comercial, social, política, religiosa, etc.) no comportamento das pessoas.

2. Espaço

Representação do Espaço

Sobreposição

Dimensão

Cor

Claro-escuro

Gradação de nitidez

- Representar o espaço utilizado, isoladamente ou de modo integrado, as sobreposições, variações de dimensão, de cor e de claro-escuro ou as gradações de nitidez.

Vistas: cubo envolvente, sistema europeu

- Representar objetos pelas suas vistas no sistema europeu: Desenhando as vistas necessárias para compreensão de um objeto (noções de contorno e de corte);
Registando as suas medidas (escalas, cotas); utilizando linguagem gráfica convencional (linhas contínuas e interrompidas, de espessuras diferentes, etc.).

Perspetiva de observação (livre e rigorosa)

- Conhecer sistematizações geométricas da perspetiva de observação (linhas e pontos de fuga, direções principais e auxiliares, divisões proporcionais, etc.).

Axonometrias

- Conhecer vários sistemas de representação axonométrica.
- Representar um objeto simples em perspetiva cavaleira.
- Converter a representação pelas vistas numa representação axonométrica e vice-versa.

Relação Homem – Espaço

1. Registar as proporções e, em esquema, os movimentos.

2. Projetar objetos ou espaços tendo em conta a relação homem-espaço (por exemplo: montagem de uma exposição, organização da sala de convívio, encenação de uma peça de teatro, etc.).

3. Estrutura

Estrutura/ Forma/ Função

- Compreender a estrutura não apenas como suporte de uma forma, mas também, como princípio organizador dos elementos que a constituem.

Estruturas naturais e Criadas pelo homem

- Relacionar a forma e a função dos objetos com a sua estrutura.

4. Forma

Percepção Visual da Forma

Qualidades formais

Qualidades geométricas

Qualidades expressivas

- Compreender que a percepção visual das formas envolve a interação da luz-cor, das linhas, da textura, do volume, da superfície, etc. (aprofundamento do 2o Ciclo).

Fatores que Determinam a Forma dos Objetos

a) Físicos

Propriedades dos materiais

- Escolher os materiais a utilizar na resolução de problemas de design, em função das suas propriedades físicas.

b) Económicos

Mão-de-obra

Materiais

Tempo

Conservação

Produção artesanal e produção industrial

Produção em série

Elementos e módulos

- Compreender a importância do fator económico considerando como condicionantes do design a mão-de- obra, os materiais, o tempo e a conservação.

c) Funcionais

Função principal e subfunções

Antropometria e ergonomia

- Distinguir entre a função principal e as subfunções de um objeto.
- Relacionar a forma dos objetos com as medidas e os movimentos do homem.

d) Estéticos

- Fundamentar a escolha de uma entre várias formas que satisfaçam todos os fatores considerados.

5. Luz-Cor

A Cor - Luz no Ambiente

- Compreender os efeitos da cor na percepção do mundo envolvente.
- Utilizar os efeitos da cor na melhoria da qualidade do ambiente.
- Aplicar os conhecimentos adquiridos sobre a cor – sensação e a influencia da cor no comportamento

Outro documento estruturante da disciplina de Educação Visual é relativo às Metas que se reconhecem como fundamentais ao desenvolvimento da ação educativa nos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, e que se organizam em quatro domínios conjugados para o desenvolvimento de conhecimentos no contexto da Técnica, da Representação, do Discurso e do Projeto. Uma vez que este relatório se refere à prática pedagógica desenvolvida unicamente em turmas do 9.º ano do Ensino Básico, optou-se por apresentar apenas as metas respeitantes a este ano de escolaridade.

Metas Curriculares – 9.º ano

Técnica T9

1. Objetivo Geral: Compreender diferentes tipos de projeção.

1.1 – Identificar a evolução histórica dos elementos de construção e representação da perspetiva.

1.2 – Distinguir e caracterizar tipos de projeção axonométrica e cónica.

2. Objetivo Geral: Dominar técnicas de representação em perspetiva cónica.

2.1 – Reconhecer e aplicar princípios básicos da perspetiva cónica (ponto de vista, pontos de fuga, linhas de fuga, linha horizonte, plano horizontal e do quadro, raios visuais).

2.2 – Utilizar a linguagem da perspetiva cónica, no âmbito da representação manual e representação rigorosa.

3. Objetivo Geral: Dominar procedimentos sistemáticos de projeção.

3.1 – Desenvolver ações orientadas para a prática de técnicas de desenho, que transformam os resultados numa parte ativa do conhecimento.

3.2 – Aplicar procedimentos de projeção em configurações diferentes, com o objetivo de desenvolver objetos.

Representação R9

4. Objetivo Geral: Conhecer processos de construção da imagem no âmbito dos mecanismos da visão.

4.1 – Compreender o mecanismo da visão e da construção das imagens (globo ocular, retina, nervo ótico, cones e bastonetes).

4.2 – Identificar e registar a relação existente entre figura e fundo, utilizando os diversos meios de expressão plástica existentes (figura em oposição, fundo envolvente, etc.).

5. Objetivo Geral: Relacionar processos de construção da imagem no âmbito da percepção visual.

5.1 – Explorar figuras reversíveis, através do desenho livre ou do registo de observação digital (alternância de visualização).

5.2 – Desenvolver e representar ilusões óticas em composições plásticas, bi e/ou tridimensionais (figuras impossíveis, imagens ambíguas).

6. Objetivo Geral: Dominar a aquisição de informação intuitiva e de informação estruturada.

6.1 – Desenvolver ações orientadas para a compreensão de informação adquirida de forma intuitiva, que desenvolve padrões representativos através de imagens percecionadas/sentidas.

6.2 – Desenvolver capacidades de representação linear estruturada que permite organizar e hierarquizar informação, como base interpretativa do meio envolvente.

Discurso D9

7. Objetivo Geral: Reconhecer o âmbito da arte contemporânea.

7.1 – Compreender e distinguir a arte contemporânea no âmbito da expressão (tom provocativo e crítico, experiências físicas e emocionais fortes, ausência de regras pré-estabelecidas).

7.2 – Aplicar conceitos de obra de arte abstrata e figurativa, em criações plásticas bi e/ou tridimensionais.

8. Objetivo Geral: Refletir sobre o papel das manifestações culturais e do património.

8.1 – Distinguir a diversidade de manifestações culturais existente, em diferentes épocas e lugares (cultura popular, artesanato, valores, crenças, tradições, etc.).

8.2 – Identificar o património e identidade nacional, entendendo-os numa perspetiva global e multicultural (tipos de património: cultural, artístico, natural, móvel, imóvel, material, imaterial, etc.).

9. Objetivo Geral: Compreender o conceito de museu e a sua relação com o conceito de coleção.

9.1 – Analisar o conceito de museu, no âmbito do espaço, da forma e da funcionalidade.

9.2 – Distinguir o conceito de museu do conceito de coleção.

9.3 – Identificar as diferentes tipologias de museus de acordo com a natureza das suas coleções.

10. Objetivo Geral: Reconhecer o papel das trajetórias históricas no âmbito das manifestações culturais.

10.1 – Desenvolver ações orientadas para o conhecimento da trajetória histórica de manifestações culturais, reconhecendo a sua influência até ao momento presente.

10.2 – Investigar o objeto/imagem numa perspetiva de reflexão que favorece percepções sobre o futuro.

Projeto P9

11. Objetivo Geral: Explorar princípios básicos da Engenharia e da sua metodologia.

11.1 – Analisar e valorizar o contexto de onde vem a engenharia (evolução histórica, as primeiras escolas, engenharia militar: fortificações, pontes e estradas).

11.2 – Reconhecer e descrever a metodologia da engenharia (enunciação do problema, análise do lugar: variáveis e requisitos, tipologia de projeto).

11.3 – Identificar as disciplinas que integram a área da engenharia (física, matemática, etc.).

12. Objetivo Geral: Aplicar princípios básicos da Engenharia na resolução de problemas.

12.1 – Distinguir e analisar diversas áreas da engenharia (civil, geológica, eletrotécnica, química, mecânica, aeronáutica).

12.2 – Desenvolver soluções criativas no âmbito da engenharia, aplicando os seus princípios básicos na criação de uma maqueta de uma habitação nómada, valorizando materiais sustentáveis.

13. Objetivo Geral: Reconhecer o papel da investigação e da ação no desenvolvimento do projeto.

13.1 – Desenvolver ações orientadas para a investigação e para atividades de projeto, que interpretam sinais e exploram hipóteses.

13.2 – Desenvolver capacidades de relacionar ações e resultados, que condicionam o desenvolvimento do projeto.

4.1.2. Planificação da Unidade de Trabalho “Cidade Emocional” – 3.º Ciclo do Ensino Básico

A Planificação da Unidade de Trabalho “Cidade Emocional” foi desenvolvida em conformidade com as orientações metodológicas, os conteúdos, os eixos estruturantes, as competências específicas e as metas curriculares constantes nos documentos estruturantes da disciplina de Educação Visual para o 9.º ano de escolaridade, a saber: Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Específicas; Programa de Educação Visual do Ensino Básico - 3.º ciclo: Vol. I; Ajustamento do Programa de Educação Visual – 3.º Ciclo, Vol II; Metas Curriculares de Educação Visual do Ensino Básico - 2.º e 3.º Ciclos.

Planificação da Unidade de Trabalho “Cidade Emocional” 3.º Ciclo do Ensino Básico		
FASES DO PROJETO (Bruno Munari)	ATIVIDADES E ESTRATÉGIAS	CALENDARIZAÇÃO 45 min + 90 min – por semana
Problema Definição do Problema Componentes do Problema	Apresentação da Unidade de Trabalho “Cidade Emocional”. Desenvolvimento de uma atividade de dinâmica de grupo com vista à formação de grupos de trabalho (4 elementos) e atribuição de famílias de conceitos associados entre si a partir uma emoção. Desenvolvimento de um exercício de aplicação de conceitos para apuramento do nível de competências dos alunos.	Aula n.º 22 – 9 de Novembro Aula n.º 23 – 11 de Novembro
	Apresentação com o objetivo de contextualizar a Unidade de Trabalho e de motivar os alunos para o seu desenvolvimento, apresentando os seguintes conteúdos: <ul style="list-style-type: none"> – Enquadramento teórico de conceitos relacionados com “Inteligência Emocional” e “Emoções”, referência a António Damásio e Daniel Goleman; – Conteúdos “Estruturas” e “Movimento” do programa de Educação Visual do 3.º Ciclo, com imagens de exemplos da natureza, exemplos de estruturas funcionais e mecanismos desenvolvidas pelo Homem, exemplos de estruturas na arte, movimento real e movimento aparente, a culminar na mostra de imagens de estruturas e esculturas desenvolvidas em papel, chamando à atenção para plasticidade deste material.; – Metodologia Projetual de Bruno Munari; Compilação de vídeos/imagens representativos de trabalhos desenvolvidos na mesma área temática, acompanhado de alguns conceitos pertinentes.	Aula n.º 24 – 16 de Novembro Aula n.º 25 – 18 de Novembro Aula n.º 26 – 23 de Novembro Aula n.º 27 – 25 de Novembro
	Recolha pelos alunos e extra-aula de exemplos de materiais (imagens, vídeos, músicas, animações, etc) relacionados com a temática apresentada e de acordo com as emoções de cada grupo.	Aula n.º 28 – 30 de Novembro

Análise de Dados	<p>Distribuição, explicação e organização de cadernos de bordo (um por grupo de trabalho) onde se pretende que os alunos façam o registo de toda a evolução do projeto, quer através de desenho quer através de colagem.</p> <p>Distribuição e explicação de uma grelha de registo na qual constam todas as fases do Método Projetual de Bruno Munari e onde, aula a aula, os alunos vão fazendo o ponto de situação da fase em que se encontram.</p>	
Criatividade	Criação de narrativas pelos diferentes grupos, em torno do conjunto de emoções atribuída a cada.	Aula n.º 29 – 2 de Dezembro
Materiais e Tecnologias	<p>Conceção de <i>storyboards</i> pelos diferentes grupos de trabalho, onde os alunos deverão representar graficamente a história que desenvolveram anteriormente.</p> <p>Desenvolvimento de esboços e projetos das figuras, objetos e contextos: definição de escalas, seleção de materiais e possíveis conjugações.</p>	<p>Aula n.º 30 – 7 de Dezembro</p> <p>Aula n.º 31 – 9 de Dezembro</p> <p>Aula n.º 32 – 14 de Dezembro</p>
Experimentação	Experimentação de materiais: recurso a diferentes tipos de papel e teste de alguns materiais estruturantes.	Aula n.º 33 – 16 de Dezembro
Modelo Verificação	Avaliação entres pares (alunos) dos projetos realizados. Auto e heteroavaliação, com menção aos pontos fortes, pontos fracos e aspetos a melhorar (final do 1.º Período).	
Desenho Construtivo Solução	Realização dos projetos através construção de cenários e personagens de papel. Cada grupo elabora um espaço, uma personagem ou conjunto de personagens que resumam a história anteriormente desenvolvida que por sua vez deverá representar o conjunto de emoções atribuído.	<p>Aula n.º 34 – 4 de Janeiro</p> <p>Aula n.º 35 – 6 de Janeiro</p> <p>Aula n.º 36 – 11 de Janeiro</p> <p>Aula n.º 37 – 13 de Janeiro</p> <p>Aula n.º 38 – 18 de Janeiro</p> <p>Aula n.º 39 – 20 de Janeiro</p> <p>Aula n.º 40 – 25 de Janeiro</p> <p>Aula n.º 41 – 27 de Janeiro</p> <p>Aula n.º 42 – 1 de Fevereiro</p> <p>Aula n.º 43 – 3 de Fevereiro</p> <p>Aula n.º 44 – 8 de Fevereiro</p> <p>Aula n.º 45 – 10 de Fevereiro</p>

Conteúdos	Eixos Estruturantes	Competências Específicas	Metas Curriculares
<p>ESPAÇO</p> <p>Representação do espaço</p> <p>Sobreposição, Dimensão, Cor, Claro-escuro, Gradação de nitidez</p> <p>Representar o espaço utilizado, isoladamente ou de modo integrado, as sobreposições, variações de dimensão.</p> <p>Perspetiva de observação (livre e rigorosa)</p> <p>Conhecer sistematizações geométricas da perspetiva de observação (linhas e pontos de fuga, direções principais e auxiliares, divisões proporcionais, etc.).</p> <p>Relação homem – espaço</p> <p>Registar as proporções e, em esquema, os movimentos.</p> <p>Projetar objetos ou espaços tendo em conta a relação homem-espaço.</p> <p>ESTRUTURA</p> <p>Estrutura/ forma/ função</p> <p>Compreender a estrutura não apenas como suporte de uma forma mas, também, como princípio organizador dos elementos que a constituem.</p> <p>Estruturas naturais e criadas pelo homem</p> <p>Relacionar a forma e a função dos objetos com a sua estrutura.</p>	<p>1. Fruição-contemplação</p> <p>-Reconhecer a importância das artes visuais como valor cultural indispensável ao desenvolvimento do ser humano;</p> <p>-Reconhecer a importância do espaço natural e construído, público e privado;</p> <p>2. Produção-criação</p> <p>-Utilizar diferentes meios expressivos de representação;</p> <p>-Compreender e utilizar diferentes modos de dar forma baseados na observação das criações da natureza e do homem;</p> <p>-Realizar produções plásticas usando os elementos da comunicação e da forma visual;</p> <p>-Usar diferentes tecnologias da imagem na realização plástica;</p> <p>3. Reflexão- interpretação</p> <p>-Reconhecer a permanente necessidade de desenvolver a criatividade de modo a integrar novos saberes;</p> <p>-Desenvolver o sentido de apreciação estética e artística do mundo recorrendo a referências e a experiências no âmbito das Artes Visuais;</p> <p>-Conhecer os conceitos e terminologias das Artes Visuais.</p>	<p>1. Comunicação visual</p> <p>-Ler e interpretar narrativas nas diferentes linguagens visuais.</p> <p>-Descrever acontecimentos aplicando metodologias do desenho de ilustração, da banda desenhada ou do guionismo visual.</p> <p>-Reconhecer, através da experimentação plástica, a arte como expressão do sentimento e do conhecimento.</p> <p>-Compreender que as formas têm diferentes significados de acordo com os sistemas simbólicos a que pertencem.</p> <p>-Conceber organizações espaciais dominando regras elementares da composição.</p> <p>-Entender o desenho como um meio para a representação expressiva e rigorosa de formas.</p> <p>-Conceber formas obedecendo a alguns princípios de representação normalizada.</p> <p>2. Elementos da forma</p> <p>-Representar expressivamente a figura humana compreendendo relações básicas de estrutura e proporção.</p> <p>-Compreender a geometria plana e a geometria no espaço como possíveis interpretações da</p>	<p>TÉCNICA T9</p> <p>3. OBJETIVO GERAL</p> <p>Dominar procedimentos sistemáticos de projeção.</p> <p>3.1 – Desenvolver ações orientadas para a prática de técnicas de desenho, que transformam os resultados numa parte ativa do conhecimento.</p> <p>3.2 – Aplicar procedimentos de projeção em configurações diferentes, com o objetivo de desenvolver objetos.</p> <p>REPRESENTAÇÃO R9</p> <p>4. OBJETIVO GERAL</p> <p>Conhecer processos de construção da imagem no âmbito dos mecanismos da visão.</p> <p>4.2 – Identificar e registar a relação existente entre figura e fundo, utilizando os diversos meios de expressão plástica existentes.</p> <p>6. OBJETIVO GERAL</p> <p>Dominar a aquisição de informação intuitiva e de informação estruturada.</p> <p>6.2 – Desenvolver capacidades de representação linear estruturada que permite organizar e hierarquizar informação, como base interpretativa do meio envolvente.</p> <p>DISCURSO D9</p> <p>7. OBJETIVO GERAL</p> <p>Reconhecer o âmbito da arte contemporânea.</p>

<p>COMUNICAÇÃO</p> <p>Elementos visuais na comunicação</p> <p>Fazer o levantamento gráfico do seu envolvimento.</p> <p>Códigos na comunicação visual</p> <p>Elaborar gráficos e esquemas.</p> <p>Executar projetos de equipamento, organização de espaços, etc., fazendo esboço cotado, vistas ortogonais, maquetas ou modelos tridimensionais.</p> <p>FORMA</p> <p>Fatores que determinam a forma dos objetos</p> <p>1. Físicos</p> <p>Propriedades dos materiais</p> <p>Escolher os materiais a utilizar na resolução de problemas de design, em função das suas propriedades físicas.</p> <p>3. Funcionais</p> <p>Função principal e subfunções</p> <p>Antropometria e ergonomia</p> <p>Relacionar a forma dos objetos com as medidas e os movimentos do homem.</p> <p>4. Estéticos</p> <p>Fundamentar a escolha de uma entre várias formas que satisfaçam todos os fatores considerados.</p>		<p>natureza e princípios organizadores das formas.</p> <p>-Compreender as relações do Homem com o espaço: proporção, escala, movimento, ergonomia e antropometria.</p> <p>-Conceber projetos e organizar com funcionalidade e equilíbrio os espaços bidimensionais e tridimensionais.</p> <p>-Compreender através da representação de formas, os processos subjacentes à percepção do volume.</p> <p>-Criar composições a partir de observações diretas e de realidades imaginadas utilizando os elementos e os meios da expressão visual.</p>	<p>7.1 – Compreender e distinguir a arte contemporânea no âmbito da expressão (tom provocativo e crítico, experiências físicas e emocionais fortes, ausência de regras pré-estabelecidas).</p> <p>7.2 – Aplicar conceitos de obra de arte abstrata e figurativa, em criações plásticas bi e/ou tridimensionais.</p> <p>PROJETO P9</p> <p>13. OBJETIVO GERAL</p> <p>Reconhecer o papel da investigação e da ação no desenvolvimento do projeto.</p> <p>13.1 – Desenvolver ações orientadas para a investigação e para atividades de projeto, que interpretam sinais e exploram hipóteses.</p> <p>13.2 – Desenvolver capacidades de relacionar ações e resultados, que condicionam o desenvolvimento do projeto.</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tabela 2 – Planificação da Unidade de Trabalho “Cidade Emocional”

4.1.3. Período de Observação

O início do período de observação deu-se no dia 5 de Outubro e incidiu primeiramente na observação das diferentes disciplinas nas quais o projeto de estágio poderia ser desenvolvido. A observação efetuada pela estagiária nesta primeira fase teve um caráter livre, sem recurso a instrumentos de registo, pois o objetivo foi o de perceber a dinâmica geral do curso de Multimédia e da disciplina de Educação Visual do 3.º Ciclo e tentar encontrar um modo de intervir de forma transversal, tendo em conta todo o trabalho que já estava planeado e a ser desenvolvido pelos docentes responsáveis. Pelo que se efetuou o registo das ocorrências consideradas mais importantes, apresentando uma reflexão que engloba todas as aulas a que se assistiu, na qual estão referenciados os fatores ambientais e funcionais da sala de aula. Nesta medida, decidiu-se iniciar o trabalho observando os diferentes módulos das disciplinas do curso profissional acima referido - Design, Comunicação e Audiovisuais (1.º ano e 2.º ano); Técnicas de Multimédia (1.º ano e 2.º ano) e também a disciplina de Educação Visual nas turmas 1, 2 e 3 do 9.º ano.

Na observação específica das disciplinas do curso profissional percebeu-se que este agrupamento possuía condições muito favoráveis ao desenvolvimento do mesmo. Salienta-se o estúdio no qual têm lugar as aulas práticas, que se apresenta altamente eficiente quer ao nível do equipamento quer ao nível do espaço em si, o que permitiu inclusivamente a criação de um canal televisivo, o Canalb. Nas aulas observadas na turma do 1.º ano do curso verificou-se uma preocupação por parte dos docentes das duas disciplinas na preparação dos alunos para a integração em contexto profissional. Nestas primeiras aulas os alunos foram responsabilizados para o uso correto dos materiais e equipamentos, para as regras rigorosas de funcionamento do estúdio de gravação e para um conjunto de tarefas rotineiras respetivas à manutenção do espaço e do equipamento. Neste ponto, salienta-se a importância do trabalho colaborativo entre os docentes responsáveis, que planificam os projetos e afinam estratégias de forma a serem transversais às diferentes disciplinas.

No que respeita às aulas do 2.º ano, verificou-se que a turma, em ambas as disciplinas, está a dar continuidade a projetos que foram convidados a participar promovidos por instituições externas à escola. Percebeu-se que a turma funciona como uma verdadeira equipa profissional, em que cada um tem papel a cumprir e executa-o de forma autónoma e eficiente. Apesar da estagiária não ter conhecimento dos projetos que se encontravam a desenvolver, percebeu-se que a turma estava absolutamente inteirada de todas as tarefas a realizar e cada aluno parecia seguro do seu papel. Percebeu-se também que o horário cumprido ultrapassa as barreiras da componente letiva, sendo ajustado consoante as necessidades. O conceito de aula convencional de 45 minutos não existe, as turmas utilizam o tempo necessário para cumprir as tarefas propostas. Tarefas essas que podem passar pela filmagem de determinadas cenas, pela edição de imagem e/ou som ou pela simples limpeza de espaços de trabalho e de equipamentos. Pela dinâmica observada e eficácia no funcionamento do curso, esta experiência tratou-se de uma agradável surpresa, pedagogicamente falando. Aqui, mais uma

vez, é de referir a importância do trabalho colaborativo no desenvolvimento profissional docente. Os professores responsáveis por estas disciplinas trabalham em parceria e traçam estratégias conjuntas no que respeita ao cumprimento dos objetivos gerais do curso.

Relativamente às aulas de Educação Visual, antes de referir os conteúdos abordados e a planificação da Unidade de Trabalho, gostaria de referir o clima que encontrámos nas aulas da Professora Cooperante, Manuela Almeida. O ambiente era sereno e tranquilo e os alunos pareciam muito concentrados no trabalho que estavam a desenvolver. O aspeto que mais chamou à atenção e que aqui justifica alguma reflexão, foi o comportamento dos alunos. Neste sentido, começo por referir que fiquei agradavelmente surpreendida com as turmas, pois todas elas revelaram muitas competências neste domínio. A Professora Cooperante, talvez pela experiência e acredito que também pela sua própria personalidade, demonstra plena eficácia no controle dos alunos. Durante toda a fase de observação nunca se viu a Professora Manuela levantar a voz ou ter necessidade de se exaltar com os alunos. Estes pareciam conscientes da importância da sua conduta no desenrolar das aulas e cumpriam todas as tarefas de forma moderada e interessada. Na minha opinião, o perfil da Professora Cooperante é notável, o que tornou esta experiência de estágio num momento de grande aprendizagem para a minha própria identidade enquanto professora.

Ainda no período de observação das aulas da Professora Cooperante, registaram-se outros aspetos considerados pertinentes e dignos de nota. Assim sendo, na Unidade de Trabalho observada (ANEXO II), a metodologia utilizada foi, à semelhança da Unidade de Trabalho proposta pela estagiária, a metodologia projetual. Numa primeira fase, à qual este grupo de estágio não assistiu, foram transmitidos os conteúdos aos alunos que, de seguida, os exploraram na elaboração de um projeto para a composição visual de uma “cidade imaginária” com recurso ao desenho e à técnica de pintura a lápis de cor. Ao longo das aulas a exposição da informação foi feita oralmente, a maior parte das vezes, no início da aula, adotando o ensino coletivo para a turma e sempre que se justificasse, o apoio individualizado. Depois de uma exposição oral, a Professora Cooperante fazia sempre o feedback, com o objetivo de se certificar que as informações tinham sido compreendidas. Em simultâneo com a exposição da informação, a professora efetuou sempre uma demonstração da técnica a utilizar. Como auxílio da exposição oral e demonstração técnica, a professora recorreu ao quadro, registando nele algumas informações importantes para a execução das tarefas.

Relativamente às condições estruturais e funcionais da sala de aula, verificou-se que esta foi recentemente renovada, pelo que se encontra em excelente estado. Trata-se de uma sala ampla e duas das suas paredes são rasgadas por enormes janelas que contribuem para a boa iluminação de todo o espaço. A sala possui duas bancadas que a percorrem em duas paredes, numa das quais se encontra um lavatório com água corrente. As mesas destinadas aos alunos são cavaletes individuais e alguns encontram-se um pouco danificados. Na mesa destinada ao professor, está presente um computador com acesso à internet. Existem também um quadro branco magnético e um projetor. De referir que estes equipamentos permitem a

projeção de conteúdos a partir do computador. O único aspeto negativo a referir neste ponto é inexistência de armários para a arrumação de materiais e trabalhos. Porém, a Professora Cooperante mencionou o facto que estar prevista a adição deste componente num futuro próximo. Por tudo isto, considero que esta sala apresenta condições excelentes para a lecionação da disciplina de Educação Visual (ANEXO III e ANEXO IV).

A partir da segunda aula observada, a Professora Cooperante sugeriu que as estagiárias participassem no auxílio aos alunos e assim passaram a ter um papel mais ativo nas aulas. A meu ver, esta alteração de meros expectadores para participantes ativos, foi bastante positiva na medida em que tornou esta experiência mais completa e consciente. Depois deste envolvimento, decidiu-se dar continuidade à temática iniciada pela Professora Cooperante, tirando partido dos conteúdos lecionados pela mesma.

Observação de reuniões

O primeiro contato com o trabalho escolar deu-se no Conselho de Diretores de Turma do Ensino Profissional no dia dezasseis de setembro de dois mil e quinze, pelas dezassete horas, sob a coordenação da Professora Manuela Almeida. Esta reunião significou a primeira oportunidade de aprendizagem relativamente ao Ensino Profissional. Ao longo da minha prática docente nunca tive a chance de lecionar cursos profissionais. Aliás, toda a minha experiência docente se efetuou no âmbito do 1.º Ciclo (dois anos) e do 2.º Ciclo (10 anos) do Ensino Básico, que não contemplam este modelo de ensino. Sendo que, enquanto professora, esta é a minha primeira experiência numa Escola Secundária. Nesta medida, considereei que esta reunião foi momento com muito interesse para a minha formação. De salientar também que se tratou de uma feliz coincidência o facto de a Professora Cooperante ser a Coordenadora dos Cursos Profissionais na escola. A sua experiência neste contexto confere-lhe uma visão muito positiva deste modelo de ensino, o que despertou em mim muito interesse em trabalhar nele.

Na ordem de trabalhos a reunião apresentou três pontos que se subdividiram na seguinte organização:

- **Diretrizes gerais para o ano letivo 2015/2016;**
 - Preparação do ano letivo
 - Arquivo digital - Google Drive
 - Operacionalização dos cursos profissionais
- **Organização da receção aos alunos e EE;**
 - Ações a desenvolver durante a receção aos alunos e EE
 - Ações a desenvolver posteriormente
- **Outros assuntos.**
 - Disciplina
 - Recuperação de horas de formação
 - Marcação das provas de avaliação escrita
 - Assiduidade

- Competências do Diretor de Turma

De entre os diversos assuntos abordados, destacam-se os que mais reflexão ocasionaram. O primeiro está relacionado com as considerações que, de um modo geral, os docentes foram fazendo em relação ao Ensino Profissional. A grande maioria encara-o como uma espécie de “parente pobre” do Ensino Regular, questionando a sua eficácia na formação dos alunos. Os professores demonstraram descontentamento em relação ao aproveitamento dos alunos, referindo as dificuldades de aprendizagem que estes revelam e que os impede de lecionar os conteúdos na sua totalidade e profundidade. A Professora Manuela Almeida contrapõe que, neste contexto, mais importante que lecionar/aprender determinado conteúdo específico, será os alunos compreenderem a globalidade do tema e principalmente, a sua aplicabilidade num futuro profissional. Ou seja, valorizou as competências gerais em detrimento dos conteúdos programáticos. A resposta que o Ensino Regular oferece, que é cada vez mais centrada na aprendizagem de conteúdos, o que não vai ao encontro das expectativas destes alunos. Portanto, considera-se que o Ensino Profissional se deve apresentar como uma alternativa útil para aqueles que não se identificam com o percurso dito “normal”.

Outro aspeto que se reteve, foi a referência ao trabalho colaborativo entre docentes e a importância da transversalidade nas diferentes disciplinas. Neste ponto foi também mencionado o trabalho de projeto como metodologia a privilegiar no Ensino Profissional. Estes dois temas são do meu interesse pessoal, como aliás se pode verificar no trabalho desenvolvido neste estágio. Acredito na eficácia do método projetual, principalmente nas disciplinas de foro artístico, e também me identifico bastante com o trabalho de grupo entre pares, em qualquer contexto de ensino/aprendizagem. Considero ainda que o trabalho em projeto é uma excelente oportunidade para se trabalhar em grupo, pois cada elemento envolvido trabalha em busca de um objetivo comum, desenvolvendo, em simultâneo, competências no âmbito da cooperação e partilha de responsabilidades, experiência e saberes.

De seguida, são descritas as reuniões de Conselho de Turma. O primeiro aspeto a referir é o facto de já conhecer bem este tipo de reunião, pois ao longo de doze anos de serviço foram muitas as que participei e também as que coordenei, sob o cargo de Diretora de Turma. Nesta medida, considero que pouco há a referir relativamente à tipologia de reunião, uma vez que na sua estrutura e desenvolvimento se assemelharam a tantas outras em que participei e nada de novo me proporcionaram. Porém, refiro a importância das mesmas, não só em contexto de estágio, mas em toda a prática docente, no conhecimento particular dos alunos e global da turma, através da troca de considerações entre os docentes da turma e na resolução conjunta de problemas. Aproveito para referir que os primeiros Conselhos de Turma deste estágio, aconteceram mais de um mês depois do início das aulas, o da Turma 2 foi a vinte e oito de outubro, pelas catorze horas e trinta minutos e o da Turma 1 a vinte e oito de outubro, pelas dezasseis horas e trinta minutos. Esta situação não é, de todo, a ideal. Considero que o primeiro Conselho de Turma deve acontecer antes das aulas começarem e dos professores terem o primeiro contato com os alunos. Estou a falar de um Conselho de Turma típico, que ao

longo da minha experiência vi sempre acontecer, no qual os docentes analisam as informações relativas aos alunos, trocam considerações e discutem estratégias. Portanto, considero este momento muito importante para a preparação do ano letivo, para a planificação das aulas e para o ajustamento de metodologias entre os diferentes professores. Dito isto, a estagiária ficou a saber nestas reuniões algumas particularidades importantes sobre as turmas, nomeadamente em relação às alunas com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Cada uma das turmas tem integrada uma aluna com NEE e nestas reuniões foram discutidos os seus Programas Educativos Individuais (PEI), apresentados pela docente de Educação Especial. De referir, que as alunas não têm alterações programáticas à disciplina de Educação Visual, e acompanham a turma, com apoio individualizado em sala de aula.

Relativamente aos Conselhos de Turma de Avaliação do final 1.º Período, o da Turma 1 aconteceu no dia dezoito de dezembro pelas dez horas e trinta minutos, e o da Turma 2 no dia vinte e dois de dezembro pelas oito horas e trinta minutos. Gostaria de focar que fiquei um pouco surpreendida com as informações transmitidas pelos docentes da Turma 1, pois todos concordaram tratar-se de uma turma com aproveitamento baixo e comportamento pouco satisfatório. Relativamente à Turma 2, nada de particular há registar. Nas duas reuniões foram lançados os níveis de aproveitamento dos alunos a todas as disciplinas neste período e o registo dos alunos que se encontram em risco de retenção de ano.

4.1.4. Fase I da Unidade de Trabalho “Cidade Emocional”

4.1.4.1. Planificação da Fase I

Da aula n.º 22 à aula n.º 26

Problema . Definição do Problema . Componentes do Problema

Recursos	
Professor	Aluno
<ul style="list-style-type: none">- Baralho de cartas;- Papeis com duas cores diferentes: branco (negativas) e vermelho (positivas);- Caixas para depósitos dos papeis com as emoções;- Apresentação em PowerPoint relativa a: conceito de “Inteligência Emocional”; conteúdos de “Estruturas” e “Movimento”; c Método Projetual de Bruno Munari; compilação de vídeos/imagens representativos de trabalhos desenvolvidos na mesma área temática, acompanhado de alguns conceitos pertinentes.	<ul style="list-style-type: none">- Esferográfica ou lápis de grafite

Avaliação	
CrITÉRIOS	Instrumentos Utilizados
<ul style="list-style-type: none">- Nível de desenvolvimento inicial dos alunos;- Atitudes, pontualidade, assiduidade e cumprimento de regras;- Participação dos alunos durante a exposição do tema.	<ul style="list-style-type: none">- Ficha de Avaliação de Diagnóstico;- Ficha de Caracterização do aluno;- Livro de Ponto eletrónico;- Reflexões de aula – resultado da observação direta.

Estratégias e Metodologias
<p>1.</p> <p>Aqui serão desenvolvidas duas atividades com objetivos diferentes. A primeira será o “Jogo dos Enigmas” e o seu objetivo é criar um clima favorável ao espírito criativo através do estímulo da curiosidade e do pensamento divergente. A segunda atividade, o “Jogo das Emoções”, trata-se de uma dinâmica de grupo e tem o objetivo de formar grupos de trabalho de quatro elementos e atribuir uma lista de quatro “emoções” por grupo para posterior desenvolvimento do projeto. Esta dinâmica pressupõe o uso de dois baralhos de cartas e pretende proporcionar a criação de grupos de trabalho de forma totalmente aleatória.</p> <p>As atividades desenrolam-se da seguinte forma:</p> <ul style="list-style-type: none">- Organização dos alunos em cadeiras previamente dispostas em círculo pelas

professoras;

- Explicação aos alunos relativa ao Jogo dos Enigmas. É explicado aos alunos que vão ser lançados dois enigmas e que estes deverão tentar decifrá-los. Para o efeito, cada aluno na sua vez, deve formular uma pergunta relativa ao mistério a resolver, cuja resposta apenas possa ser SIM ou NÃO;

Enigma 1

Numa sala o Romeu estava ao lado da Julieta, que estava morta no chão, rodeada de vidros e de água. O que aconteceu?

R: O Romeu é um gato e a Julieta é um peixe e estava num aquário. O Romeu derrubou o aquário que se partiu, espalhando a água e os cacos de vidro pelo chão. Consequentemente a Julieta morreu.

Enigma 2

Um homem mora no 14º andar de um prédio. Porém, todos os dias entra no prédio e sobe de elevador apenas até 10º andar. Porquê?

R: O homem era anão e não chegava ao botão do 14º andar, por isso carregava no 10.º andar, pois era o último botão ao qual chegava. Saía no 10.º andar e usava as escadas para subir os restantes andares até ao seu apartamento.

- Explicação aos alunos sobre o desenvolvimento da atividade “Jogo das Emoções”, como estratégia de formação de grupos de trabalho de forma aleatória e atribuição de uma emoção a cada aluno;
- Distribuição a cada aluno de uma carta de um conjunto de 20 cartas de um baralho, em que 10 são vermelhas e as outras 10 são pretas. As cartas distribuídas devem ser do “às” à carta número 10. Pede-se aos alunos que procurem o número oposto ao seu na ordem das cartas: o aluno com a carta número 1 (às) procura o aluno com a carta número 10, o 2 procura o 9, o 3 o 8 e assim sucessivamente. Esta fase da dinâmica é feita em silêncio, pois alunos apenas podem usar a visão para procurar o seu correspondente. No fim os alunos ficam organizados em pares;
- Devolução das cartas pelos alunos às professoras;
- Distribuição aos alunos de cinco pares de figuras, ou seja, 10 cartas no total, uma por cada par de alunos anteriormente agrupado;
- Indicação aos alunos de que cada par deve procurar a carta semelhante à sua por entre os outros pares de alunos. Para o efeito não poderão mostrar as cartas e apenas recorrer à descrição da figura que aparece na carta. Ex: A minha carta tem coroa. A minha carta é uma mulher. No fim desta atividade estão formados grupos de quatro alunos;
- Distribuição aos alunos de 20 cartas retiradas aleatoriamente de um baralho, atribuindo 4 cartas a cada grupo;
- Projecção no quadro de uma lista vasta de emoções (ANEXO V) organizadas de forma

aleatória;

- Explicação aos alunos relativa à simbologia atribuída às cores das cartas anteriormente distribuídas: o vermelho simboliza emoções positivas, e o preto emoções negativas;
- Distribuição aos alunos de pequenos pedaços de papel, metade de cor vermelha e metade de cor branca, esclarecendo-os de que o vermelho irá corresponder a emoções que considerem positivas e o branco faz a vez do preto devendo simbolizar as emoções negativas;
- Seleção por cada aluno de duas emoções positivas que devem escrever nos papeis vermelhos e duas negativas que devem escrever no papel branco;
- Colocação de todos os papeis vermelhos numa caixa, correspondente às emoções positivas, e de todos os papeis brancos noutra caixa, correspondente às emoções negativas;
- Recolha por cada aluno de um papel da mesma cor da carta que lhe calhou na fase anterior. Cada um destes papeis contém uma emoção e o conjunto das quatro emoções de cada grupo será o ponto de partida para construção de uma narrativa. No fim, cada grupo fica com 4 emoções, organizadas de forma aleatória.

2.

Desenvolvimento de um exercício de avaliação de competências para apuramento do nível de desempenho dos alunos. Esta ficha foi idealizada pela professora estagiária especificamente para este projeto. Nela estão contidas algumas questões orientadas para o estímulo do pensamento criativo, no sentido de tentar perceber o nível de criatividade dos mesmos. Esta aferição é feita considerando a quantidade de respostas distintas que conseguem dar ao mesmo problema e também pelo grau de inovação das mesmas. Serão também avaliadas competências no âmbito da representação gráfica, mais especificamente na capacidade de transpor para o desenho as ideias que têm no pensamento.

As atividades desenrolam-se da seguinte forma:

- Distribuição e explicação aos alunos da Ficha de Avaliação Diagnóstica (ANEXO VI), pela professora estagiária;
- Elaboração da Ficha de Avaliação de Diagnóstico pelos alunos.

3.

Apresentação de alguns conteúdos considerados pertinentes e úteis para o desenvolvimento da Unidade de Trabalho. Esta apresentação engloba quatro temáticas. A primeira é referente ao conceito de “Inteligência Emocional” e tem o objetivo de contextualizar teoricamente a Unidade de Trabalho, fazendo referência aos trabalhos de António Damásio e Daniel Goleman. São apresentadas algumas definições do termo e considerações a ele associadas. Na segunda temática é feita uma revisão de dois conteúdos programáticos da disciplina de

Educação Visual, os conteúdos “Estruturas” e “Movimento”. Estes são os conteúdos fundamentais que vão ser explorados na construção dos cenários e dos personagens. Será feita uma apresentação com imagens de exemplos da natureza, exemplos de estruturas funcionais e mecanismos desenvolvidas pelo Homem, exemplos de estruturas na arte, movimento real e movimento aparente, a terminar com a mostra de imagens de estruturas e esculturas desenvolvidas em papel, chamando à atenção para plasticidade deste material. De seguida, faz-se a apresentação do Método Projetual de Bruno Munari. E, por último, apresenta-se uma compilação de vídeos com animações executadas em papel e de imagens de personagens e cenários totalmente compostos por papel.

As atividades desenrolam-se da seguinte forma:

- Apresentação e diálogo com os alunos relativamente ao enquadramento teórico de conceitos relacionados com “Inteligência Emocional” e “Emoções”;
- Exposição dos conteúdos “Estruturas” e “Movimento” do programa de Educação Visual do 3.º Ciclo e conversa com os alunos sobre o assunto;
- Apresentação da Metodologia Projetual de Bruno Munari;
- Mostra de vídeos e imagens representativos de trabalhos desenvolvidos na mesma área temática, com referencia a alguns conceitos pertinentes.

(ANEXO VII)

Tabela 3 – Planificação da Fase I da Unidade de Trabalho “Cidade Emocional”

4.1.4.2. Resumo das Reflexões de Aula da Fase I, Turma 1 e Turma 2

Após o período de observação e a conclusão da Unidade de Trabalho anterior, deu-se início à nova Unidade de Trabalho “Cidade Emocional”. A U.T. foi desenhada para ser aplicada em duas turmas do 9.º ano, a Turma 1 e a Turma 2. Pretendia-se que as turmas envolvidas trabalhassem em paralelo, contribuindo de igual forma para o desenvolvimento do projeto. O trabalho da professora estagiária incidiu unicamente nestas duas turmas, mas, conforme já foi referido, a Professora Cooperante Manuela Almeida desenvolveu a mesma U.T. com uma terceira turma do 9.º ano. Apesar da prática pedagógica ter incidido unicamente nas duas turmas referidas, o trabalho elaborado pela turma que a Professora Cooperante orientou também foi incluído no filme “Cidade Emocional”.

Agindo de forma semelhante nas duas turmas, na primeira aula da Unidade de Trabalho, a professora estagiária deu a indicação aos alunos para que se sentassem nas cadeiras organizadas em semicírculo que, previamente, haviam organizado, juntamente com a Professora Cooperante. Os alunos reagiram à novidade e foram fazendo algumas perguntas sobre o que se ia passar. De seguida, fez-se uma breve introdução ao Projeto “Cidade Emocional”, esclarecendo os alunos relativamente ao contexto em que este surge, ou seja, que seria um projeto dinamizado por duas professoras estagiárias, no âmbito do estágio pedagógico que se encontravam a desenvolver. Adiantaram que se tratava de um projeto que pressupunha várias atividades, para as quais contariam com sua participação e empenho. Intencionalmente, o projeto “Cidade Emocional” não foi revelado na sua globalidade, pois estava planeada uma fase de motivação com estratégias específicas e organizadas de forma a que a informação cedida se fosse desenrolando de forma gradual.

Prossseguiu-se com a explicação da primeira atividade do projeto, o Jogo dos Enigmas, procurando criar um clima propício ao diálogo e à tempestade de ideias. Inicialmente os alunos tiveram alguma dificuldade em entrar na tipologia de jogo, mas gradualmente foram percebendo como funcionava. Os alunos da Turma 1 começaram por demonstrar alguma dificuldade para entrar na dinâmica de grupo, mas à medida que iam conseguindo decifrar pormenores dos enigmas, a atenção do grupo foi sendo cada vez mais captada. A Turma 2 entrou mais facilmente na lógica do jogo, porém, quando o grupo estava completamente envolvido no jogo, uma aluna, que já conhecia o enigma, simulou ter encontrado a solução, quebrando a energia que ali se criava. Obviamente, gerou-se um clima de insatisfação, pois estes pormenores imprevisíveis, principalmente numa primeira aula, têm sempre uma carga negativa e deixam-nos inevitavelmente um pouco mais nervosas. Para ultrapassar a situação, passou-se imediatamente para o enigma seguinte.

De referir também, que nas duas turmas alguns alunos demonstraram comportamentos um pouco incorretos o que perturbou um pouco a fase inicial da atividade. A Professora Cooperante teve um papel fundamental pois, discretamente, foi chamando à atenção destes alunos, que seguiram as suas recomendações.

Os alunos conseguiram decifrar os enigmas, revelaram ter gostado da atividade e revelaram também alguma curiosidade sobre o projeto. Considerou-se que a aula correu muito bem, pois atingiram-se os objetivos pretendidos com o jogo.

O aspeto menos positivo esteve relacionado com a gestão do tempo, principalmente na aula da Turma 1, que se travava de uma aula de 45 minutos. Neste ponto, é de referir a incompatibilidade da duração mínima de uma aula de Educação Visual com a essência da própria disciplina, que exige aulas com períodos de tempo mais alargados. A essência da disciplina não é compatível com a carga horária que lhe está atribuída, e uma aula de 45 minutos é, claramente, muito limitada para se avançar em qualquer projeto.

A segunda atividade desenvolvida com as turmas foi o Jogo das Emoções, para uma formação aleatória de grupos de trabalho e correspondente atribuição de um conjunto de emoções/sentimentos. Esta atividade deu origem à formação de quatro grupo de trabalho na Turma 1 e cinco na Turma 2. Pelo facto de os grupos terem sido formados aleatoriamente, alguns alunos tiveram uma reação de descontentamento face ao grupo em que ficaram. Ainda assim, considera-se que no geral correu bem e que este tipo de reação é frequente e normal.

Nesta fase, e comparando com as aulas observadas anteriormente, conduzidas pela Professora Cooperante, notou-se que o comportamento geral das duas turmas piorou. A Professora Cooperante teve que intervir em algumas situações pontuais e a sua participação funcionou de forma positiva na atitude dos alunos mais perturbadores. Considera-se que este aspeto requer especial atenção e reflexão por parte da professora estagiária, não pela gravidade dos comportamentos, mas pela diferença óbvia face às aulas observadas.

Explicou-se aos alunos a atividade seguinte que consistiu na realização de uma Ficha de Avaliação de Diagnóstico. A maioria dos alunos teve dificuldade na realização da ficha e foi necessário um acompanhamento individualizado por parte das professoras. Perceberam-se de imediato algumas dificuldades em alguns conceitos básicos da disciplina, nomeadamente na representação gráfica. Percebeu-se também quais os alunos com menos competências adquiridas nos anos anteriores. Ao longo da minha prática docente fui compreendendo a importância destes momentos de diagnóstico e considero que esta aferição contribui para um conhecimento inicial dos alunos que é imprescindível na planificação das aulas.

A última atividade desta fase do projeto consistia na apresentação de um PowerPoint como objeto motivador e introdutório ao projeto. Apesar de os grupos de trabalho já estarem constituídos, optou-se por ainda não os sentar organizados em grupo, para assegurar um clima de aula mais tranquilo. Considerou-se que o facto de os alunos estarem em grupo poderia dar origem a algum burburinho e confusão, que poderiam prejudicar o objetivo da aula. De seguida, deu-se início à apresentação, que foi sendo conduzida de forma alternada pelas duas estagiárias e sempre com a participação dos alunos.

Pessoalmente, tenho um gosto particular por este tipo de aulas, pois acho são momentos ideais para fomentarmos o interesse dos alunos pela disciplina e pelas artes em geral. Procuro sempre, à medida que se vão explorando os conteúdos da aula, fazer uma

ponte com o universo artístico, com referência a exemplos variados, quer das artes plásticas e seus artistas, quer do design. Na própria apresentação houve a preocupação de mostrar aos alunos imagens do que já foi feito dentro do tema que se pretende trabalhar.

No final da apresentação fez-se um ponto de situação, procurando obter o feedback dos alunos, quer no que respeita aos conteúdos abordados, quer às suas expectativas relativas ao projeto a desenvolver. Os alunos revelaram alguma apreensão, pois consideram que a proposta era bastante ambiciosa face às capacidades que consideravam ter.

Perto do fim da aula, solicitou-se aos alunos que fizessem alguma pesquisa, como trabalho de casa, relativa ao tema a trabalhar, ou seja, a animação em papel, e as emoções que lhes tinham sido atribuídas. Pediu-se também que pensassem num nome para atribuírem ao seu grupo e num representante, que daí em diante teria o papel de porta voz e mediador do grupo.

Atendendo à planificação para esta fase, considerou-se que se atingiram os resultados pretendidos, principalmente na Turma 1. Pois, o que se pretendia era que os alunos tivessem uma participação ativa, não só no sentido de enquadrar o tema da UT, como também, na compreensão dos conceitos básicos inerentes a este. Na turma 2, o clima que se instalou durante a apresentação foi bastante desanimador, pois na generalidade, os alunos aparentavam cansaço e revelavam falta de interesse e participação. Pareciam completamente abstraídos do que se passava na aula. Dada a apatia evidenciada, a certa altura, a professora estagiária sentiu necessidade de os confrontar com a situação. Nesta altura, tive conhecimento que no período da manhã a turma tinha tido a primeira aula de natação, pelo que o seu estado de espírito era consequência do cansaço que sentiam.

É interessante verificar como estes momentos de reflexão ajudam o professor a tomar consciência de que inúmeros aspetos do processo de ensino-aprendizagem podem fugir completamente do seu controle. Por muito que se procure controlar todas as condicionantes que o envolvem, surgem sempre situações inesperadas. Os alunos estiveram com esta atitude durante os noventa minutos e, apesar de se ter concluído a apresentação, terminei esta aula com um sentimento de frustração.

Nas Tabelas abaixo apresenta-se a composição dos grupos de trabalho e as respetivas emoções/sentimentos atribuídas a cada um deles.

Nome do Grupo	Emoções I Sentimentos	Alunos n.º	Porta-voz
4ever	Serenidade, Tédio, Medo, Pavor	7, 9, 10, 13	9
Popcorn	Alegria, Ciúme, Temor , Insegurança	8, 14, 15, 18	8
Damas	Prazer, Humilhação, Carinho, Culpa	1, 5, 17, 19	17
Arrasa Pinheiros	Perdão, Ternura, Culpa, Amor , Otimismo	2, 4, 6, 12, 16	4

Tabela 4 – Grupos de trabalho e emoções/sentimentos atribuídos na Turma 1

Nome do Grupo	Emoções I Sentimentos	Alunos n.º	Porta-voz
---------------	-----------------------	------------	-----------

Os Sensacionais	Calma, Felicidade, Coragem, Prazer	1, 4, 7, 11	4
Os Impossíveis	Raiva, Paixão, Rancor, Paz	3, 6, 9, 16	3
Os Imaginários	Saudade, Prazer, Vingança, Curiosidade	2, 12, 13, 18	18
The4D	Prazer, Felicidade, Vingança, Alegria	8, 14, 15, 20	14
O Bando dos 3	Pessimismo, Paixão, Solidão	10, 17, 19,	10

Tabela 5 – Grupos de trabalho e emoções/sentimentos atribuídos na Turma 2



Figura 2 – Fotografias das atividades de dinâmica de grupo da Fase I

4.1.5. Fase II da Unidade de Trabalho “Cidade Emocional”

4.1.5.1. Planificação da Fase II

Aula n.º 27

Recolha de Dados . Análise de Dados

Recursos	
Professor	Aluno
<ul style="list-style-type: none">- Computador - Internet- Livros Infantojuvenis variados- Telemóvel- Máquina fotográfica- Cadernos de capa preta- Grelha de registo das fases do Método Projetual de Bruno Munari	<ul style="list-style-type: none">- Esferográfica ou lápis de grafite- Computador - Internet- Telemóvel

Avaliação	
Critérios	Instrumentos Utilizados
<ul style="list-style-type: none">- Atitudes, pontualidade, assiduidade e cumprimento de regras;- Participação e cumprimento de tarefas durante o processo de investigação;- Organização dos materiais durante o processo de investigação;- Capacidade de solucionar autonomamente e em grupo problemas.	<ul style="list-style-type: none">- Livro de Ponto eletrónico;- Reflexões de aula – resultado da observação direta;- Análise dos cadernos de bordo;- Análise da pesquisa reunida pelos alunos;- Grelha de registo com o Método Projetual de Bruno Munari;- Ficha de auto e heteroavaliação dos grupos de trabalho;

Estratégias e Metodologias
<p>Nesta fase pretende-se envolver os alunos no projeto através da solicitação de uma pesquisa extra-aula de exemplos de materiais diversificados relacionados com a temática do projeto e de acordo com as emoções de cada grupo como imagens, vídeos, músicas, animações, entre outros. Em simultâneo criou-se um perfil no Facebook, com um nome fictício (Eduarda Vitória), com o objetivo de, tanto professores como alunos, irem colocando informações pertinentes para o projeto. Este espaço pretende ser de partilha de conteúdos e também de comunicação fora do contexto da aula.</p> <p>Será também solicitado aos grupos de trabalho que elejam um líder/porta-voz que fique responsável por toda a comunicação do grupo com o resto da turma e com as professoras e</p>

também que funcione como uma espécie de mediador na tomada de decisões dentro do grupo.

Para uma melhor organização de todo o processo de trabalho irá ser distribuído a cada grupo um caderno de capa preta e páginas de desenho e explicado à turma o objetivo deste instrumento. A ideia é que todos os elementos dos grupos lá coloquem as suas investigações, os seus desenhos e esboços e toda a informação que considerem importante para o desenvolvimento dos projetos. Para uma maior coerência, será pedido aos alunos que na primeira página deste caderno coloquem as seguintes informações: o grupo das emoções atribuídas, o nome do grupo de trabalho, o nome do líder/porta-voz do grupo e a narrativa por escrito. A composição visual da página ficará ao critério de cada grupo, sendo que serão dadas algumas indicações relativas à clareza visual e à organização do espaço. Nas páginas seguintes, deverão constar o storyboard, toda a pesquisa realizada e todos os esboços e desenhos demonstrativos do processo de trabalho. Resumindo, pretende-se que nestes cadernos de bordo os alunos façam o registo de toda a evolução do projeto, quer através de desenho quer através de colagem.

Ainda na mesma fase será distribuída uma grelha de registo, na qual constam todas as fases do Método Projetual de Bruno Munari (ANEXO VIII). Será dada a indicação aos alunos que deverão, aula a aula, ir fazendo o registo do ponto de situação em que se encontram. A ficha em questão deverá ser uma síntese de todos os constrangimentos, hipóteses verificadas e soluções encontradas que os alunos irão percorrer ao longo de todo o projeto.

As atividades desenrolam-se da seguinte forma:

- Eleição do líder/porta-voz de cada grupo de trabalho;
- Transmissão aos alunos de informação relativa ao perfil de Facebook criado com o propósito de auxiliar o projeto;
- Distribuição aos grupos de trabalho dos cadernos de bordo e explicação da função deste instrumento;
- Distribuição e explicação aos alunos das fichas de registo do Método Projetual.

Tabela 6 – Planificação da Fase II da Unidade de Trabalho “Cidade Emocional”

4.1.5.2. Resumo das Reflexões de Aula da Fase II, Turma 1 e Turma 2

Esta Fase, composta por apenas uma aula, representa uma ponte de transição entre a fase de investigação e a fase de projeto. Os alunos mostraram-se bastante interessados em prosseguir no trabalho, pois estavam muito curiosos e expectantes em relação à Unidade de Trabalho. Nas duas turmas, a organização da sala de aula por grupos de trabalho, começou por ser uma tarefa bastante complicada. Mas na Turma 1, a situação foi mais problemática, pois os alunos chegavam, na sua maioria, atrasados à aula. Nesta turma, a aula de Educação Visual à quarta feira é antecedida pela aula de Educação Física e os alunos tinham iniciado as aulas de natação. Como não conseguiram gerir bem o tempo, chegaram atrasados à aula Educação Visual. Este problema agravou-se pelo facto de não chegarem todos em simultâneo, foram chegando aos poucos. Em conjunto, as estagiárias e a Professora Cooperante, consideraram necessário encontrar uma estratégia que assegurasse mais eficácia nesta tarefa. A Professora Cooperante conseguiu alterar o horário das turmas e as duas passaram a ter a aula de Educação Visual no mesmo dia e na mesma sala, permitindo que as mesas permanecessem organizadas de uma turma para a outra. O problema foi ultrapassado.

Prosseguiu-se com a distribuição e explicação de dois instrumentos de registo que iriam ser utilizados durante toda a UT, a **Grelha de Registo com o Método Projetual do Bruno Munari** e os **Cadernos de Bordo**. Relativamente à grelha de **Grelha de Registo com o Método Projetual do Bruno Munari**, os alunos manifestaram bastante dificuldade no seu preenchimento. E a explicação é a seguinte: no sentido de otimizar o espaço de registo da folha A3, optou-se por colocar apenas as iniciais das diferentes fases do projeto e, assim, deixar mais espaço livre para os registos diários. Contudo, esta decisão não foi a mais acertada, pois os alunos tiveram muita dificuldade em se lembrarem do nome de cada fase. Então optou-se por voltar a projetar o Método Projetual no quadro e os alunos escreveram o nome completo de cada fase. Posteriormente, esta ficha foi reformulada e este problema ultrapassado.

Deu-se continuidade ao trabalho com a apresentação dos Cadernos de Bordo. Depois de distribuído um caderno por cada grupo, explicou-se que se tratava de um instrumento a ser utilizado por todos os elementos do grupo e no qual os alunos deveriam lá colocar toda a informação relativa ao desenvolvimento do projeto. Foram dadas também instruções precisas sobre o modo de organização da primeira página do caderno, na qual deveriam colocar a identificação dos elementos do grupo, o líder/porta-voz eleito, o nome que escolheram para o grupo e também o conjunto de emoções/sentimentos atribuídos na fase anterior projeto.

Foram também eleitos, nas duas turmas, os líderes/porta-voz de cada grupo, salientando apenas um caso de um grupo na Turma 2, no qual se gerou alguma conflitualidade entre os elementos pela discordância de sugestões. Outro aspeto negativo a salientar nas duas turmas foi a escassa pesquisa feita pelos alunos, como trabalho de casa. Poucos alunos desenvolveram esta tarefa e os que o fizeram, fizeram-no de forma insuficiente.

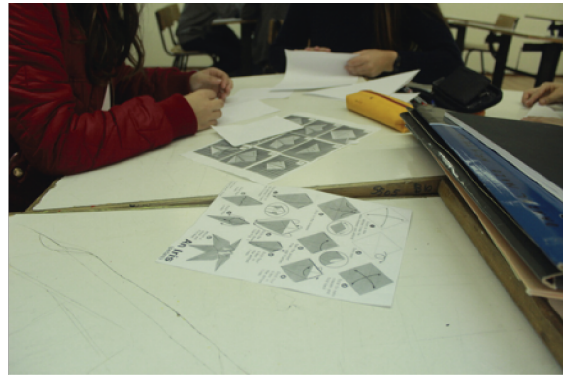


Figura 3 – Fotografias dos alunos a trabalharem com as pesquisas que efetuaram anteriormente

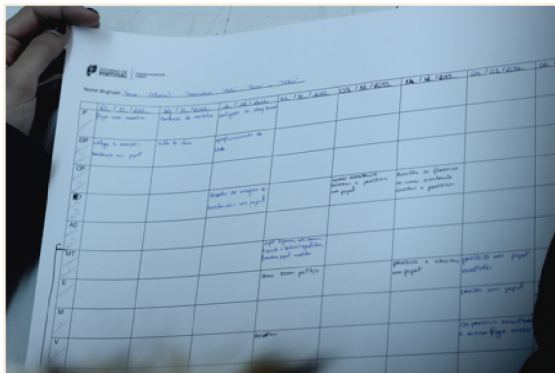


Figura 4 – Fotografias do preenchimento da Grelha de Registo com o Método Projetual do Bruno Munari, pelos alunos

4.1.6. Fase III da Unidade de Trabalho “Cidade Emocional”

4.1.6.1. Planificação da Fase III

Das aulas n.º 28 à n.º 33

Criatividade . Materiais e Tecnologias . Experimentação . Modelo . Verificação

Recursos	
Professor	Aluno
<ul style="list-style-type: none">- Computador - Internet- Telemóvel- Máquina fotográfica- Cadernos de capa preta- Grelha de registo das fases do Método Projetual de Bruno Munari- Papeis diversificados – cartolina, papel cavalinho, papel vegetal, papel de impressão, papel crepe e cartolina canelada- Materiais e utensílios diversificados – esponja EVA branca, feltro, arame	<ul style="list-style-type: none">- Papeis diversificados – cartolina, papel cavalinho, papel higiénico e jornais- Materiais e utensílios diversificados – caixas de cartão, colas, fita cola, arame, palitos, X-acto, pistola de cola quente, agraphador, régua, aristo, esquadro, tintas brancas

Avaliação	
Critérios	Instrumentos Utilizados
<ul style="list-style-type: none">- Atitudes, pontualidade, assiduidade e cumprimento de regras;- Participação no cumprimento de tarefas durante o processo de realização.	<ul style="list-style-type: none">- Livro de Ponto eletrónico;- Reflexões de aula – resultado da observação direta;- Grelha de registo com o Método Projetual de Bruno Munari;- Ficha de Registo de Ocorrências – Reflexões de aulas;- Ficha de auto e heteroavaliação dos grupos de trabalho;- Avaliação dos produtos finais.

Estratégias e Metodologias

Nesta fase de desenvolvimento e concretização dos projetos, pretende-se que os alunos idealizem pequenas histórias que representem o conjunto de emoções atribuído a cada grupo anteriormente. De seguida estas narrativas deverão ser transpostas para o desenho através da elaboração de *storyboards*, onde os alunos irão representar graficamente a história que desenvolveram anteriormente. Depois dos *storyboards* elaborados, os alunos irão começar a desenvolver estudos e procurar soluções para a construção dos personagens e dos cenários que idealizaram. Depois do desenho de esboços os alunos irão começar por fazer experiências com materiais e aferir quais os mais adequados para cada situação. Estando estas questões definidas, os alunos começarão a construir as soluções finais de todos os elementos do seu projeto.

As atividades desenrolam-se da seguinte forma:

1. Criação de narrativas pelos diferentes grupos, em torno do conjunto de emoções atribuído;
2. Conceção de *storyboards* pelos diferentes grupos de trabalho;
3. Desenvolvimento de esboços e projetos das figuras, objetos e contextos: definição de escalas, seleção de materiais e possíveis conjugações;
4. Experimentação de materiais: recurso a diferentes tipos de papel e teste de alguns materiais estruturantes;
5. Avaliação entres pares (alunos) dos projetos realizados. Auto e hetero avaliação, com menção aos pontos fortes, pontos fracos e aspetos a melhorar (final do 1.º Período).

Tabela 7 – Planificação da Fase III da Unidade de Trabalho “Cidade Emocional”

4.1.6.2. Resumo das Reflexões de Aula da Fase III, Turma 1 e Turma 2

Devido à postura dos alunos relativamente à pesquisa pedida como trabalho de casa, as professoras, preocupadas com a questão, nas aulas seguintes criaram a rotina de abordar todos os grupos e verificar o ponto de situação da informação recolhida. Esta estratégia foi acompanhada de orientações com vista à melhoria e enriquecimento das pesquisas, através de sugestões como palavras-chave, sites interessantes, autores, técnicas de manipulação de papel, filmes de animação, etc. Para além disso, criou-se um perfil no Facebook (ANEXO IX), com o nome de “Eduarda Vitória” (uma vez que o Facebook não permitiu o nome Educação Visual, optou-se por um nome próprio com as iniciais da disciplina), cujo o objetivo era o de proporcionar um espaço comum entre todos os intervenientes desta fase do projeto, para partilha e troca conteúdos pertinentes ao desenvolvimento do mesmo. Ao longo do tempo, as professoras foram colocando conteúdos específicos para cada grupo de trabalho.

No passado, quando existia nas escolas a Área de Projeto, este problema não era tão visível, pois os alunos tinham ali a oportunidade de desenvolver hábitos de pesquisa. Nas disciplinas em que se trabalha com o método projetual, é essencial desenvolver este tipo de competências. Considera-se agora, que na fase de avaliação de diagnóstico deste estudo, se deveria ter aferido melhor esta questão e implementado antecipadamente estratégias mais adequadas. Com o evoluir do trabalho, foi-se verificando uma crescente entrega por parte de alguns alunos, porém a maioria continuou a não se empenhar suficientemente na tarefa de pesquisa. Um conjunto pequeno de alunos trouxe informação interessante, porém mínima e, outro, muito reduzido, trouxe imagens interessantes e ajustadas ao tema.

De um modo geral, e provavelmente pela falta de informação recolhida, os alunos começaram por apresentar muitas dificuldades em articular as diferentes emoções na construção das narrativas. Verificaram-se, inclusivamente, casos que ainda não tinham compreendido bem as emoções que lhes tinham sido atribuídas. Percebeu-se que os alunos tinham pouca consciência das suas próprias emoções e das situações em que as sentiram. Esta fase foi muito interessante, pois levou os alunos a refletir um pouco sobre si próprios e também sobre as emoções dos outros.

Apesar de alguns grupos já terem ideias para a sua história, o que se verificou é que são pouco compatíveis com a essência do projeto. Desta forma, houve a necessidade de explicar novamente alguns componentes do projeto, nomeadamente que todos os seus elementos deverão ser passíveis de ser construídos em papel branco e as histórias filmadas numa animação. No geral, os alunos estavam com dificuldade em fazer o transporte do plano das ideias para o plano material. De facto, este passo é um dos mais difíceis em qualquer projeto. Neste caso ainda mais, pois verifica-se que os alunos não estão habituados a trabalhar com esta metodologia e têm dificuldade na resolução dos problemas que surgem. Logo, as narrativas estavam a desenvolver-se muito lentamente e os alunos pareciam um pouco perdidos.

Nesta fase, as professoras sentiram necessidade de alterar a forma como apoiavam os alunos no trabalho. Anteriormente e, em par, as professoras faziam uma ronda pelos grupos, analisando os desenvolvimentos do trabalho e verificando as pesquisas. Numa fase posterior, optaram por se distribuir pelos grupos e a dar o apoio particularizado a cada um deles. Ou seja, em vez de abordarem juntas os grupos de trabalho, passaram cada uma, individualmente a sentar-se com um grupo de trabalho de cada vez, dedicando uma atenção mais profunda aos problemas específicos de cada grupo.

Na Turma 1, o primeiro grupo a apresentar uma narrativa coerente e aplicável ao projeto foi o grupo “Damas”. Pela negativa, nesta fase, destacava-se o grupo “Arrasa Pinheiros”, que apresentava muitas dificuldades na pesquisa e, conseqüentemente, na construção da narrativa. Os seus elementos demonstravam falta de motivação pelo trabalho e também falta comunicação entre eles. Neste grupo, estava integrada uma aluna com NEE que parecia um pouco desprezada pelos restantes colegas. Outro elemento demonstrava uma personalidade um pouco conflituosa e, por vezes, assumia uma postura de “líder à força”, sobrepondo as suas vontades às dos colegas. De referir também um terceiro elemento do grupo que expressava, continuamente, descontentamento em relação à disciplina e ao projeto, pelo elevado trabalho exigido.

Na Turma 2, os alunos também estavam a desenvolver narrativas um pouco limitadas, com tendência para cair em estereótipos com os quais se sentiam mais familiarizados, tipo novela, com enredos um pouco difíceis de transpor para este projeto. Pela positiva, destacou-se o grupo “Os imaginários” que conseguiu, numa fase inicial e com a ajuda das professoras, desenvolver uma narrativa muito consistente e que facilmente se enquadraria no projeto.

Por outro lado, o grupo “O Bando dos 3”, revelava-se absolutamente perdido, sem avanços mínimos no trabalho. O grupo era composto apenas por três alunos. A professora estagiária refletiu e dialogou com estes alunos para tentar ultrapassar as suas dificuldades, mas a estratégia não surtiu efeito. Pelo que, depois de debatida a situação entre as professoras estagiárias e a Professora Cooperante, optou-se por anular este grupo e integrar cada um dos três elementos noutros grupos de trabalho.

Depois da maioria das narrativas estarem minimamente encaminhadas, procedeu-se à apresentação do conceito de *storyboard*, recorrendo à projeção de exemplos no quadro. Em simultâneo foi explicado aos alunos que deveriam construir o *storyboard* das suas narrativas nos Cadernos de Bordo. Esta tarefa ajudou os alunos a estruturarem melhor as sequências das narrativas, adequando-as ao tipo de animação que se pretendia.

Ao longo de todo o desenvolvimento do projeto, criou-se a rotina de fazer um feedback no início e no fim de cada aula. Oralmente, era solicitado aos porta-vozes de cada grupo que expusessem à turma o ponto de situação do trabalho desenvolvido. Com esta estratégia, a conseguia-se fazer uma avaliação geral do projeto e os alunos tinham a oportunidade de o perceber como um todo, para melhor integrarem a sua parte.

Na última aula desta fase, que correspondeu à última aula do 1.º Período, procedeu-se à auto e heteroavaliação. Nas duas turmas, os alunos responderam a duas fichas distintas, uma de Auto e Heteroavaliação (ANEXO X), uma segunda adotada pela escola e que era transversal e obrigatória a todas as turmas. Na primeira ficha, de caráter individual, os alunos foram levados a refletir sobre o seu desempenho individual desde o início da UT.

Na generalidade, os alunos foram capazes de se autoavaliar. Considera-se que nas duas turmas, conseguiram desenvolver críticas bastante conscientes, à exceção de dois ou três elementos que se mostraram desinteressados, e por isso, pouco capazes de se autoavaliar. Estes alunos tentaram deixar questões por preencher e foram chamados à atenção pelas professoras e aconselhados a responder a tudo. Distinguiram-se também alguns alunos, que perante este momento de autorreflexão, se revelaram um pouco inseguros face ao trabalho desenvolvido.

Fazendo um apanhado geral desta fase do projeto, concluiu-se que na Turma 2 tudo parecia funcionar de forma mais favorável do que na Turma 1. A Turma 2 estava a trabalhar como uma verdadeira equipa, a respeitar todos os requisitos do projeto e manifestava uma boa interação entre os elementos dos grupos e também com as professoras. A Turma 1 revelava mais dificuldades, principalmente na dinâmica dos grupos. Logo, os resultados estavam um pouco aquém dos da Turma 2.

Dada a particularidade do projeto e seu caráter inovador, na generalidade os alunos apresentaram algumas dificuldades na compreensão das suas características. Neste sentido, destaca-se a dificuldade que tiveram na adaptação a métodos de aprendizagem cooperativa e aprendizagens por descoberta orientada. Principalmente no que respeita à realização de pesquisas. Os alunos possuíam poucas competências ao nível da metodologia projetual, que inevitavelmente comporta um período de investigação. Procurando colmatar este problema e conforme já foi referido, desenvolveram-se estratégias no âmbito das TIC, nomeadamente a criação do perfil no Facebook de apoio ao projeto e auxílio aos alunos nas pesquisas que precisavam de efetuar. Ao fim de algum tempo, esta ferramenta demonstrou-se eficaz, pois os alunos, a pouco e pouco, foram-se envolvendo. Porém, considera-se que, de alguma forma, as professoras foram fazendo algum trabalho por eles.

Outro aspeto a referir é que se chegou à conclusão que o Método Projetual proposto por Bruno Munari não é o mais indicado para se trabalhar neste contexto. Trata-se uma metodologia demasiado detalhada para o tipo de projeto em curso. Talvez se adegue mais a um contexto profissional na área do Design, por exemplo. Foi difícil para os alunos fazerem o ponto de situação enquadrado nas inúmeras fases deste método. No futuro, este aspeto será tido em consideração e, provavelmente se optará por uma metodologia mais concisa que resuma as seguintes fases: Situação/Problema – Investigação – Projeto – Realização – Avaliação.

No que respeita à integração das duas alunas com NEE, considera-se que se desenrolou de forma muito satisfatória na Turma 2, mas na Turma 1 não. Na primeira a aluna

foi bem acolhida pelos restantes colegas de grupo e participou ativamente em algumas tarefas que estes lhes destinam. O caso da outra aluna teve contornos um pouco diferentes pois, para além desta apresentar limitações mais profundas que a anterior, o grupo em que estava integrada, foi, desde o início, um grupo bastante problemático.

No que respeita ao desenvolvimento da planificação, considera-se que foi desenvolvida uma Unidade de Trabalho muito interessante e completa, pensada em toda a sua abrangência de forma muito detalhada, atendendo aos conteúdos programáticos e às competências indicadas para o nível de ensino em questão. Trata-se de um projeto com uma dimensão relativamente grande e que, até à data, estava a ser cumprido na sua plenitude. Contudo, nesta fase, sentiu-se alguma apreensão relativa à extensão do mesmo, questionando o facto de ser um pouco ambicioso demais.

Por último, regista-se uma questão que se afigurou menos positiva no trabalho desenvolvido, que foi a avaliação das aprendizagens dos alunos. Este ponto requer mais atenção e reflexão. Verificou-se a necessidade de elaborar instrumentos de registo adequados ao método projetual e que relatem de forma sistemática o que vai acontecendo na sala de aula. Nas últimas semanas desenvolveu-se uma ficha de registo diário de ocorrências, com diversos tópicos relativos à metodologia projetual, porém esta só seria aplicada no início do 2.º Período.

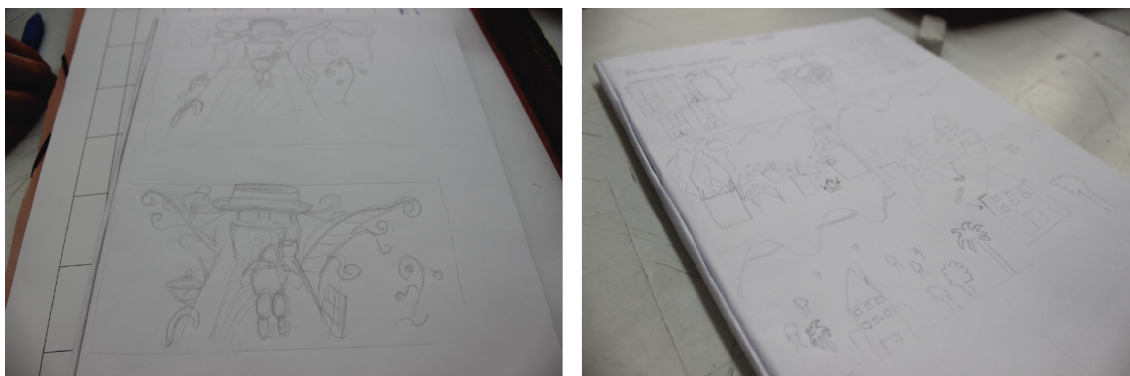


Figura 5 – Fotografias dos Caderno de Bordo, nos quais os alunos desenharam esboços e os *storyboards*

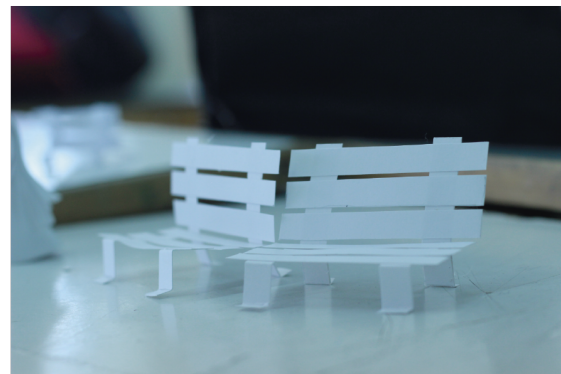
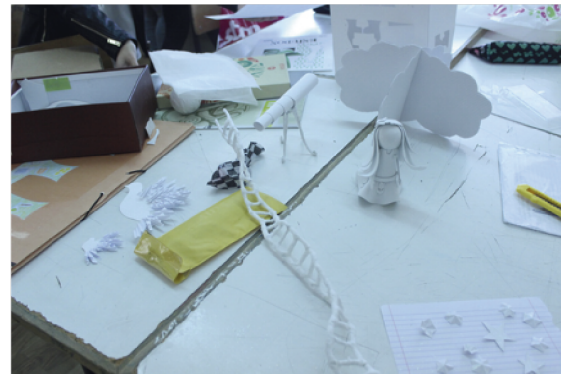
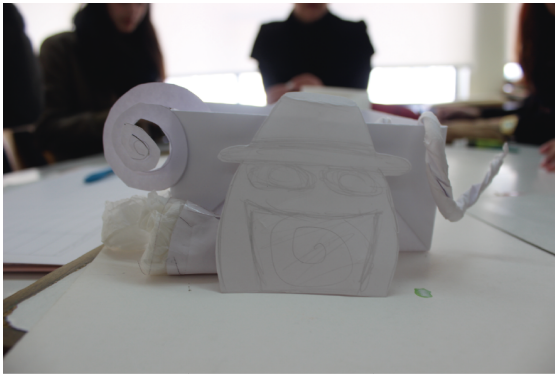


Figura 6 – Fotografias da fase de experimentação de materiais, técnicas e verificação de soluções

4.1.7. Fase IV da Unidade de Trabalho “Cidade Emocional”

4.1.7.1. Planificação da Fase IV

Das aulas n.º 40 à n.º 54

Desenho Construtivo . Solução

Recursos	
Professor	Aluno
<ul style="list-style-type: none">– Computador/Internet;– Telemóvel;– Máquina fotográfica;– Pistola de cola quente;– Agravadores;– K-line.	<ul style="list-style-type: none">– Esferográfica ou lápis de grafite;– Cadernos de capa preta;– Papéis diversificados como cartolina, papel cavalinho, papel vegetal, papel de impressão, papel higiénico, papel crepe, cartolina, jornais, Caixas de cartão;– Materiais diversificados como esponja EVA, feltro, palitos;– Diferentes tipos de cola como cola branca, cola de papel, fita cola, fita cola crepe, cola quente;– Arame de diferentes espessuras;– X-acto;– Tesoura;– Agravador;– Utensílios de medida como régua, aristo; esquadro;– Tintas brancas.

Avaliação	
Critérios	Instrumentos Utilizados
<ul style="list-style-type: none">– Atitudes, pontualidade, assiduidade e cumprimento de regras;– Participação dos alunos durante o processo de realização;– Capacidade de resolução de problema, individual e em grupo.	<ul style="list-style-type: none">– Livro de Ponto eletrónico;– Grelha de registo com o Método Projetual de Bruno Munari;– Ficha de Registo de Ocorrências – Reflexões de aulas;– Ficha de Avaliação do Projeto;– Avaliação dos produtos finais.

Estratégias e Metodologias

Nesta fase, a última desenvolvida com os alunos do 9.º ano, pretende-se que estes construam as soluções finais de todos os elementos do seu projeto, para posteriormente poderem ser filmadas as histórias no estúdio de multimédia. Aqui, depois da fase de estudo e verificação, os alunos já deverão ter uma ideia sólida do que será o seu trabalho final. Questões relacionadas com a definição de escalas, a seleção de materiais e funcionalidade dos diferentes elementos já deverão estar bem analisadas. Nesta fase, o objetivo é que os alunos finalizem a construção dos seus projetos e verifiquem a sua funcionalidade, solucionando eventuais problemas não previstos anteriormente.

As atividades desenrolam-se da seguinte forma:

- Construção, pelos diferentes grupos de trabalho, de todos os elementos que integram as diferentes narrativas;
- Teste e verificação dos elementos construídos, verificação das escalas, materiais e funcionalidade;
- Retificação e melhoramento de elementos menos bem conseguidos;
- Montagem dos cenários;
- Transporte dos projetos para o estúdio de multimédia

Tabela 8 – Planificação da Fase IV da Unidade de Trabalho “Cidade Emocional”

4.1.7.2. Resumo das Reflexões de Aula da Fase IV, Turma 1 e Turma 2

O início da Fase IV da Parte I do projeto “Cidade Emocional” coincidiu com o início do 2.º Período letivo. Numa primeira abordagem, fizeram-se os pontos de situação em cada uma das turmas e esclareceu-se os alunos sobre os objetivos que se pretendiam alcançar nesta fase do projeto. Com um algum desânimo, verificou-se que a maioria dos grupos não efetuou qualquer pesquisa durante as férias, no sentido de resolver os problemas dos seus trabalhos.

Os alunos da Turma 1, no geral, pareciam um pouco alienados do projeto e necessitaram de motivação extra para começar a trabalhar de novo. Esta situação é relativamente normal e é comum que, após um período de férias os alunos regressem com uma certa apatia. A perda do ritmo de trabalho, o cumprimento de horários menos rigorosos e as próprias emoções vividas nas épocas festivas contribuem para esta situação. Porém, este “desligar” faz parte do processo de aprendizagem e é até importante e vantajoso para se fazer o filtro e a assimilação de tudo o que se aprendeu. Perante a situação, sentiu-se necessidade de dialogar com as turmas, referenciando a importância do trabalho extra-aula e do comprometimento pessoal neste tipo de projetos.

Na Turma 2, a realidade foi um pouco diferente, e verificou-se que os alunos mais interessados trabalharam durante as férias, quer na pesquisa, quer na construção de alguns elementos dos seus projetos.

Nesta fase, conforme já foi referido, começou-se a utilizar a Ficha de Registo de Ocorrências, com o objetivo de sistematizar informação pertinente sobre cada grupo de trabalho. Este instrumento de registo revelou-se muito útil, quer durante processo, quer no momento de avaliação, pois o registo escrito das dificuldades e respetivas soluções, contribuiu para uma perceção clara de todo o desenrolar do projeto.

Para as aulas da Fase IV, as professoras procuraram criar um ambiente tipo atelier, onde os grupos tinham acesso a um conjunto de materiais e utensílios que se encontravam organizados numa zona da sala, à disposição de todos. À medida das necessidades, este espólio foi sendo enriquecido, tanto pelas estagiárias e Professora Cooperante como também pelos próprios alunos, num espírito de partilha bastante cooperativo.

Pode perceber-se pela leitura das Reflexões de Aula que constam nos Portfólios Reflexivos I e II, que até esta fase, a Turma 2 teve um desempenho mais satisfatório do que a Turma 1. Na sua generalidade, o grau de comprometimento dos alunos desta turma para com o projeto foi mais profundo e os trabalhos refletem essa atitude.

Na Turma 1, o grupo que mais problemas apresentou foi o “Arrasa Pinheiros”. Pelo que as estagiárias, a certa altura, decidiram reunir com estes alunos até que a sua narrativa estivesse concluída. Esta estratégia parece ter despertado o interesse do grupo, que finalmente focou a sua atenção no trabalho. Algumas decisões tiveram que ser, de alguma forma, impostas pelas professoras, mas percebia-se que se assim não fosse dificilmente saíram do impasse em que se encontravam. Depois de tudo definido, distribuíram-se tarefas entre os diferentes alunos do grupo e estes começaram a elaborar os elementos da narrativa.

Quando abandonámos o grupo, saí com a sensação de “dever cumprido”. Nas aulas que se seguiram, os alunos estiveram muito mais motivados, e finalmente começaram a trabalhar a bom ritmo e com todas as tarefas bem estruturadas e distribuídas. Esta mudança no espírito do grupo teve origem no desbloqueamento de ideias que se fez anteriormente. O aluno que anteriormente foi caracterizado pelo seu comportamento desadequado, passou a ter uma postura proactiva no trabalho. Apesar de ele não ser o líder oficial do grupo, as professoras consideram que sua “liderança” era favorável ao projeto e incentivaram o aluno a permanecer com esta atitude. Apesar de ter tido muitas dificuldades inicialmente, depois de encontrar o caminho, este grupo entrou numa fase muito positiva, quer ao nível da produção, quer da organização entre pares, quer ao nível da motivação e desenvolveram um trabalho excecional.

O grupo “Damas” foi um dos grupos que inicialmente demonstrou mais dedicação ao trabalho, definindo muito cedo o rumo do seu projeto, quer ao nível da narrativa, quer ao nível das técnicas a utilizar e também da atmosfera visual que pretendiam para contar a sua história. Porém, nesta fase, o grupo entrou num período de estagnação e não conseguiam avançar na construção dos elementos. Verificou-se que dedicaram demasiado tempo a pequenos pormenores, negligenciando o todo. Foi necessária a intervenção das professoras que as orientaram para a necessidade de construir o cenário de base, a personagem, a “loja” onde se passava a ação e resolverem alguns problemas de escalas que demonstravam ter. Depois de alguma insistência, as alunas seguiram os conselhos das professoras e o seu trabalho resultou muito bem.

O grupo “Popcorn” apresentou, desde o início, problemas conflituais entre os seus elementos, que se mantiveram sempre com uma atitude de discussão, procurando cada um deles levar avante preferências pessoais, sem grande flexibilidade individual. Esta postura teve graves consequências no trabalho, pois não conseguiam avançar em nenhuma direção. Começaram por conceber uma narrativa com um cariz muito infantil, usando “monstros” como personagens principais. As professoras aconselharam os alunos a visualizarem alguns filmes de animação para os inspirar e ajudar na conceção das personagens. Contudo, os alunos apresentaram soluções muito rudimentares e esteticamente pobres. Em conjunto, considerou-se que a solução dos alunos era absolutamente desadequada à sua faixa etária, e conhecendo bem os diferentes programas de Artes Visuais do Currículo Nacional, esperava-se destes, mais maturidade ao nível da experiência plástica e da sensibilidade estética. Considero que no processo de aprendizagem, quando as tentativas/erro são demasiadas e sucessivas, podem gerar um sentimento de “desespero” bloqueador de novas ideias. Este grupo estava nessa situação. Esta questão foi sendo avaliada e, a certa altura, decidiu-se tentar afastar o grupo da ideia das suas personagens serem “monstros”, aconselhando-o a adaptar a sua história à figura humana. Depois de alguma insistência, os “Popcorn” engrenaram numa nova história, mas continuaram com algumas dificuldades no desenvolvimento do cenário e personagens. Como estratégia, para evitar que o grupo entrasse de novo em estagnação, as professoras decidiram dividir tarefas, destinando a construção do cenário a dois elementos e construção

das personagens a outros dois. O grupo estava manifestamente muito atrasado no trabalho e, foi necessário um acompanhamento individualizado para colmatar as dificuldades. No final, o grupo conseguiu atingir o objetivo proposto, construindo todos os componentes da sua narrativa, com resultados bastante satisfatórios.

No último grupo desta turma, os “4ever”, destacaram-se duas alunas pelo grau de interesse e ritmo de trabalho. Articularam muito bem as tarefas entre si e delegaram as mais simples aos restantes dois elementos que, apesar da atitude passiva e pouco interessada, foram cumprindo. Foi interessante verificar os diferentes papéis que os alunos assumem e que os distinguem uns dos outros. Por vezes, o professor tem que aceitar que os ritmos dos alunos são diferentes e procurar tirar o maior partido possível das capacidades de cada um. Este grupo trabalhou com muita autonomia e sem grandes dificuldades. Apenas precisaram de orientação quando, a certa altura, se verificou que dedicavam demasiada atenção a determinados componentes, atrasando a realização do cenário base. Em conjunto, fez-se um ponto de situação, definiram-se prioridades e o grupo concretizou com sucesso o trabalho final.

Na Turma 2, o grupo “The 4D” demonstrou sempre bastante interesse no trabalho. Este grupo teve uma líder muito trabalhadora que orientou competentemente os restantes elementos do grupo. De referir, que este grupo foi o que mais conteúdos colocou no perfil de Facebook, utilizando esta ferramenta com o propósito que se pretendia. Outro aspeto a salientar, é que a narrativa que escreveram foi também umas das mais interessantes, pela mensagem que comunicava. O grupo trabalhou autonomamente, foi capaz de resolver os problemas que foram surgindo e terminou o seu projeto no tempo estipulado.

O trabalho do grupo “Os impossíveis” começou muito bem, com boas ideias e soluções. Em termos de postura, este grupo revelou sempre um grande interesse pelo projeto e trabalhou de forma interessada e empenhada. Foi o grupo que mais autonomia revelou, quer ao nível da tomada de decisões, quer ao nível da execução. Desde o início se percebeu que tinham uma narrativa muito bem pensada e de acordo com o cariz do projeto. Foi também um grupo que se destacou pela boa relação entre colegas, pois sempre trabalharam harmoniosamente e com as tarefas bem distribuídas. De referir, que este grupo tinha uma aluna NEE que foi, desde o início, muito bem integrada no trabalho, pelos seus pares. Por todas estas razões, este grupo de trabalho foi exemplar e o resultado do seu empenho ficou representado no trabalho final.

Durante a Fase IV, no grupo “Os Imaginários” continuam a destacar-se dois elementos, tanto pela sua criatividade e soluções encontradas, como pelo seu ritmo de trabalho. Estes dois alunos conseguiam sozinhos fazer o projeto avançar. Os restantes dois elementos também foram empenhados, mas apresentavam mais dificuldade em desenvolver as suas próprias ideias. Inicialmente deram prioridade à construção do cenário de base, que representava uma pequena aldeia natalícia, pelo que, nas primeiras aulas desta fase, se empenharam na construção de elementos arquitetónicos. A construção das personagens ficou sob a responsabilidade das duas alunas menos ativas, que se comprometeram em fazer os estudos

para a concepção das mesmas. Porém, o tempo foi passando e estas duas alunas não avançaram no trabalho, não tendo trazido ideias e/ou materiais. As estagiárias estiveram reunidas com elas para tentar resolver o problema, dando algumas ideias e sugestões. Verificou-se um enorme contraste na capacidade de resolução de problemas destas duas alunas face aos dois alunos que estão a construir os restantes elementos do cenário. As primeiras experiências que conceberam não correspondiam à qualidade estética e formal dos restantes elementos do cenário, concebidos pelos outros dois elementos do grupo. Procurando colmatar a problema, professoras sugeriram que fizessem estruturas em arame, para que as personagens pudessem ser articuladas. O trabalho final ficou bastante interessante, apesar da discrepância entre as personagens e os restantes componentes, ser evidente. De qualquer modo, o trabalho destas duas alunas foi valorizado, pois fizeram-no com empenho e dedicação.

Por último, sobre o grupo “Os Sensacionais” muitas considerações foram tecidas e muita reflexão incitou. Este grupo começou por ser um grupo tranquilo, que parecia interessado no projeto e revelava competência. Contudo, nesta fase do projeto o panorama alterou drasticamente. Começou a perceber-se muita dispersão entre os elementos do grupo e, à exceção de um elemento que esteve em constante atividade, os restantes passavam muito tempo sem trabalhar. Esta situação começou por gerar pequenos conflitos dentro do grupo e os alunos começaram a demonstrar sinais de desmotivação e a falta de empenho começou a torna-se cada vez mais evidente. Fora do contexto de aula, as professoras refletiram sobre esta situação e decidiram abordar o grupo para discutir com os alunos as suas preocupações. Iniciou-se uma conversa, com as duas estagiárias presentes, dizendo ao grupo que consideravam que estes estavam a perder o ritmo de trabalho e o projeto parecia ter entrado num impasse. E que a única resposta que encontravam para justificar o problema estava relacionada com o comprometimento de alguns dos elementos do grupo, uma vez que o projeto inicialmente estava muito bem estruturado. Acrescentaram ainda que, para compensar este atraso, os alunos necessitavam de trazer algum trabalho feito de casa. Tratava-se de uma história em que um neto ensinava o seu avô a andar de skate num jardim. Depois de expostas estas preocupações ao grupo, uma das alunas teve uma reação totalmente inesperada e preocupante. Num tom de clara revolta, comunicou às professoras que não ia “perder tempo” com o projeto, pois considerava a disciplina de Educação Visual pouco importante para a sua formação e que já lhe tinha dedicado demasiado tempo, inclusivamente. Esta revelação foi feita num tom bastante desconcertante e indelicado. É sabido que a faixa etária da aluna é propícia a este tipo de exageros, mas confesso que em doze anos de profissão nunca assisti a tamanha manifestação de desprezo em relação à disciplina. Outra aluna do grupo manifestou concordância com esta ideia, porém fê-lo de forma bastante mais moderada. Nas aulas que se seguiram, estas alunas, principalmente a que se manifestou mais ferozmente, pareciam comprometidas e colocaram-se um pouco à margem dos colegas. Dali em diante mantiveram

uma atitude desrespeitadora face às professoras, tendo sido inclusivamente muito incorretas com a Professora Cooperante, que gentilmente se dedicou a trabalhar com o grupo.

Foi impossível ficar indiferente à situação, principalmente pelo receio de que as ideias manifestadas pela aluna sejam baseadas em premissas erradas, mas que lhe foram transmitidas e validadas por quem é responsável pela sua educação, seja a família, a escola e/ou o Estado. Provavelmente esta é uma das heranças deixadas pela sobrevalorização de algumas disciplinas consideradas estruturantes, em detrimento de outras, consideradas menos importantes. Ao longo deste metrado, mas mais variadas Unidades Curriculares e validada com a investigação atual, a Metodologia de Projeto foi sempre indicada como a mais favorável à aprendizagem, nos dias que correm. De referir inclusivamente que depois do Acordo de Bolonha, no Ensino Superior o Projeto é a metodologia privilegiada no processo de aprendizagem. Assim, verifica-se no atual Currículo Nacional, uma enorme contradição entre os diferentes Ciclos de Estudo. Sou talvez um pouco mais sensível à questão, pois em Educação Visual e Tecnológica, disciplina que lecionei durante alguns anos, trabalhava-se exclusivamente com o Método de Resolução de Problemas. Acredito profundamente no sucesso deste tipo de metodologia, pelo que todo o trabalho desenvolvido neste estágio foi alicerçado por ele. As oportunidades que o Método Projetual proporciona são únicas, quer pela partilha de saberes entre os intervenientes, quer diversidade de ideias, quer pela transversalidade que proporciona criando ligações entre as mais diversas áreas de conhecimento.

Na sequência do que aconteceu, o grupo perdeu completamente o rumo do trabalho e os seus elementos permaneceram desalinhados até ao fim do projeto. Os principais problemas perduraram e o tempo foi passando, sem a resolução de questões básicas, como escalas incompatíveis entre si, questões técnicas de movimento, base do cenário e personagens. Apesar das três professoras terem dedicado uma atenção sistemática a este grupo, os problemas não foram ultrapassados. E, no fim da Fase IV, as professoras viram-se confrontadas com a difícil decisão de ter que excluir esta narrativa do filme “Cidade Emocional”.

Na da realização da planificação da Unidade de Trabalho, por lapso as estagiárias não se lembraram de subtrair as aulas coincidentes com o período de interrupção do Carnaval, contabilizando duas aulas a mais. Pelo que, juntamente com Professora Cooperante, decidiu-se organizar uma aula extra para colmatar o problema. Esta situação começou por gerar alguma ansiedade e um sentimento de incompetência, que a Professora Cooperante imediatamente procurou minimizar, facilitando a resolução do problema. De referir, a flexibilidade que a Professora Cooperante sempre nos proporcionou ao longo de todo o estágio.

Para esta aula foram convidados todos os alunos das três turmas do 9.º ano intervenientes no projeto e a aula teve início às catorze horas do dia dez de fevereiro, na sala do costume. Nem todos os alunos estiveram presentes, porém todos os grupos estiveram representados por, pelos menos, dois elementos.

A partir da 14h30, os alunos começaram a chegar e foram-se organizando no espaço da sala e no trabalho, de forma muito competentemente e sem ajuda das professoras. O ambiente que se gerou na aula foi, desde de início, muito motivante. Viveu-se o típico ambiente de atelier, onde toda a gente trabalhou empenhadamente e coordenadamente para um fim comum. A relação entre professor/alunos foi colaborativa, sem se perder a formalidade necessária a uma aula. Os alunos que estiveram presentes, estiveram de corpo e alma. Todos os presentes, professoras e alunos, estavam com a disposição de ver os projetos prontos e tudo se fez para atingir esse objetivo. Inclusivamente os diferentes grupos de trabalho ajudaram-se entre si, e considerou-se particularmente agradável o interesse que os alunos demonstraram pelos trabalhos uns dos outros, fazendo comentários e dando sugestões. De referir que todos os alunos presentes, foram por vontade própria e referiram que gostariam de ter mais oportunidades destas na escola.

Consequentemente, os avanços nos trabalhos foram bastante significativos, maiores do que alguma vez se poderia ter imaginado. Muitos trabalhos ficaram praticamente terminados e o que ficou a faltar foram meros pormenores.



Figura 7 – Fotografias da fase de construção dos elementos das narrativas

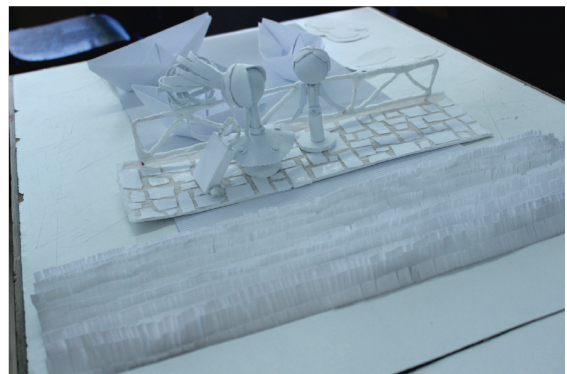
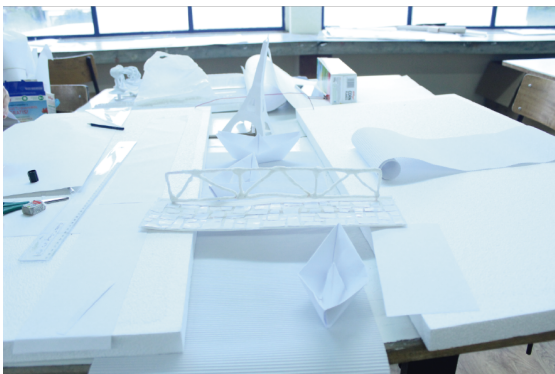
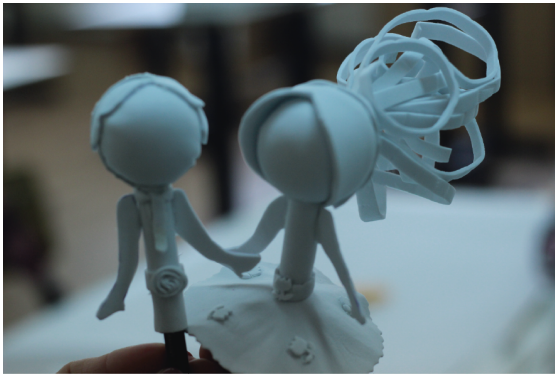


Figura 8 – Fotografias de elementos construídos pelos alunos

4.1.8. Avaliação das Aprendizagens dos Alunos

No decorrer da prática pedagógica que dá origem a este estudo, a avaliação foi o ponto que mais constrangimentos gerou, principalmente ao nível da avaliação das aprendizagens dos alunos, mas também em relação à avaliação do próprio projeto em si e à autoavaliação do desempenho docente. O principal desafio relacionou-se com a definição de cada uma destas vertentes, uma vez que os seus objetivos se cruzaram, gerando dificuldade na circunscrição de cada uma e alguma indecisão na escolha dos tipos de instrumentos a utilizar.

Neste ponto do relatório, foca-se apenas a vertente da avaliação referente às aprendizagens dos alunos, começando pela exposição de algumas considerações relativas ao processo de avaliação em si, no sentido de justificar as opções tomadas neste âmbito. De seguida, apresentam-se todos os momentos de avaliação e, em simultâneo, faz-se um comentário para cada um dos instrumentos utilizados. A apresentação é conduzida de acordo com a ordem cronológica de aplicação de cada instrumento e, naturalmente, em consonância com as fases de desenvolvimento da Parte I do projeto “Cidade Emocional”. De referir, que a avaliação das aprendizagens dos alunos foi desenvolvida unicamente com os alunos do 9.º ano do 3.º Ciclo do E.B. No Ensino Secundário, dada a especificidade e dinâmica do próprio curso, não se verificou abertura para desenvolver este ponto.

Segundo Fernandes (2009), as normas legais relativas à avaliação das aprendizagens dos alunos no panorama educativo português, tem sofrido grandes alterações nas últimas décadas. A tendência observada é uma substituição gradual na predominância de um tipo de avaliação associado à classificação e certificação do aluno, para um tipo de avaliação com vista ao desenvolvimento de aprendizagens. Ou seja, progressivamente tem-se vindo a dar primazia a uma avaliação do tipo formativo, em detrimento da avaliação sumativa.

Porém, e apesar das mudanças normativas, o autor refere que existe ainda um grande desfazamento entre as orientações que estas propõem e as práticas reais dos docentes nos contextos educativos, verificando-se assim uma fraca articulação entre as reformas e as práticas educativas. Refere também que os professores não possuem uma perspetiva crítica sobre os normativos da avaliação, porque na sua maioria não conhecem os princípios que a estruturam. Logo, na prática educativa portuguesa em geral, a avaliação das aprendizagens dos alunos não ocorre de forma contínua e sistemática e continua a incidir fundamentalmente no conhecimento das matérias curriculares e no recurso a testes de avaliação sumativa. Permanece assim um processo pouco transparente, no qual os critérios de avaliação, de correção e de classificação não são, por norma, explicitados aos alunos. Ou seja, é pouco frequente na sua dimensão formativa, pelo que é ainda muito baseada na intuição dos professores e não na recolha deliberada e propositada de informação. Desta forma, a avaliação não constituiu, como seria de esperar, um “motor da aprendizagem”.

Estas considerações foram alvo de reflexão no decorrer da prática pedagógica, devido à própria natureza da disciplina de Educação Visual, cuja metodologia apontada como favorável, é a metodologia projetual. Trata-se de uma metodologia que se identifica mais com

uma avaliação do tipo formativo, encarada aqui como um processo de autoavaliação e autoregulação por parte do aluno, na qual não prevaleceu a mera exposição de conteúdos e posterior aferição do grau de conhecimento do aluno. Este tipo de avaliação deve pautar-se pela transparência de procedimentos, nomeadamente na definição e explicitação de critérios relativos às competências a desenvolver. Pelo que, se procurou explicitar claramente os domínios de referência, assegurando a existência de uma linguagem comum entre todos os intervenientes. Neste projeto, os alunos deixaram de ser meros espetadores, afirmando-se como sujeitos no processo de aprendizagem. Foram devidamente esclarecidos de todos os pressupostos relativos à avaliação e a sua participação foi incluída no processo, de forma a garantir o feedback sistemático entre todas as partes. Procurou-se promover nos alunos a responsabilidade pela sua própria aprendizagem e a ideia de que também são fontes de aprendizagem para os colegas. Tiveram um papel ativo na condução de todo o processo, fazendo escolhas relativas aos conteúdos a explorar para atingir os objetivos do projeto.

No que respeita ao papel das professoras estagiárias, e como resultado do feedback proporcionado, assegurou-se a adequação constante e diversificada de estratégias e instrumentos de avaliação.

Todo o processo de avaliação procurou ir ao encontro dos pressupostos referidos e foi estruturado, por um lado, de acordo com as diferentes fases do projeto desenvolvido e, por outro, de acordo com as orientações normativas expressas no Decreto-Lei n.º 17/2016 de 4 de abril, no qual se sugerem as seguintes dimensões da avaliação:

1. Avaliação diagnóstica;
2. Avaliação formativa;
3. Avaliação sumativa.

Tendo presente a dimensão eminentemente formativa da avaliação que consta no Decreto-Lei n.º 17/2016 de 4 de abril, optou-se por organizar o processo de avaliação das aprendizagens dos alunos, seguindo as modalidades nele expressas. Segundo este normativo, a **Avaliação Diagnóstica** tem repercussões positivas na integração escolar dos alunos, auxilia e suporta a definição de estratégias de ensino e facilita a orientação escolar e vocacional. Ao longo deste estudo, confirmou-se que esta modalidade de avaliação é fundamental para a compreensão da especificidade de cada aluno e consequente correspondência de metodologias e estratégias de ensino/aprendizagem. Para uma Avaliação de Diagnóstico dos alunos aplicaram-se os instrumentos Ficha de Caracterização do aluno e Ficha de Avaliação Diagnóstica.

No que respeita à **Avaliação Formativa**, o mesmo documento indica que esta modalidade de avaliação deverá assumir um caráter contínuo e sistemático, acompanhando o aluno ao longo do seu percurso escolar e, privilegiando-se assim, uma avaliação mais focada no desenvolvimento de aprendizagens do que propriamente na classificação ou certificação do mesmo. Para o efeito, o docente deverá recorrer a diversos instrumentos de recolha de informação, de acordo com a variedade das aprendizagens e circunstâncias em que estas se

desenvolvem. Deste modo, a recolha de dados teve como principal objetivo o ajuste constante de processos e de estratégias de ensino/aprendizagem. Portanto, as responsabilidades e os papéis professor/aluno cruzaram-se, tornando a avaliação num processo partilhado por ambos, onde feedback foi constante. Com base nestas ideias, a avaliação formativa foi a modalidade que mais se desenvolveu ao longo deste estágio pedagógico, privilegiando-se uma avaliação mais focada no desenvolvimento de aprendizagens do que propriamente na classificação ou certificação dos alunos.

Para a Avaliação Formativa, para além do Livro de Ponto Eletrónico, que foi transversal a todo o processo de avaliação, analisaram-se os instrumentos que deram origem ao tópico **Avaliação do Processo**. Este tópico resume as informações obtidas pela análise dos Cadernos de Bordo, da Pesquisa Realizada e da Grelha de Registo com o Método Projetual de Bruno Munari. Devido à quantidade e diversidade de dados fornecidos por este conjunto de instrumentos, sentiu-se a necessidade de criar um referencial que aglutinasse a informação de todos e auxiliasse a sua interpretação. E, por isso, se criou o tópico **Avaliação do Processo**, no qual os instrumentos referidos foram analisados à luz de critérios comuns, criados consensualmente entre todos os intervenientes do processo, com o propósito de facilitar a sua compreensão. Esta opção permitiu a sintetização da informação, protegendo a sua interpretação relativamente ao grau de subjetividade, inerente a qualquer processo de avaliação. Nesta dimensão da avaliação foram também analisados a Ficha de Registo de Ocorrências, as Reflexões de Aula e Ficha de Avaliação do Projeto. Esta última foi aplicada para aferir as considerações dos alunos relativamente ao projeto em si e à forma como estes o entenderam e experienciaram.

No que respeita à **avaliação sumativa**, o que está definido no Decreto-Lei n.º 17/2016 de 4 de abril é que esta deve realiza-se no final de cada período letivo e dar origem, no final do ano letivo, a uma tomada de decisão sobre a progressão, retenção ou reorientação do percurso educativo dos alunos. Esta modalidade de avaliação foi conduzida pela Professora Cooperante, que acompanhou os alunos desde o início do ano letivo até ao seu termo. A participação da estagiária deu-se apenas de um modo informal e como exercício pedagógico. Este aspeto esteve relacionado com o facto de o contacto com os alunos ter sido apenas residual e não contínuo. De qualquer modo, as considerações da professora estagiária foi tidas em conta pela Professora Cooperante, no momento da classificação. A estagiária esteve, inclusivamente, presente (sem participação) nas reuniões de avaliação do final do 1.º período. No âmbito da **Avaliação Sumativa**, os instrumentos utilizados foram a Ficha de Auto e Heteroavaliação e a Avaliação Final dos Alunos.

Conforme já foi referido, no fim do 1.º Período, tornou-se evidente que o ponto *Avaliação das aprendizagens dos alunos* tinha sido um pouco negligenciado durante o início dos trabalhos de estágio. O conhecimento do contexto e dos alunos, o desenvolvimento da planificação do projeto e a preparação das aulas tomaram conta do tempo e foram o principal alvo das preocupações da estagiária. Este problema foi inclusivamente referido no Portfólio

Reflexivo I. Dada a dificuldade sentida na primeira fase do estágio (correspondente ao primeiro semestre), em relação à avaliação das aprendizagens dos alunos, e depois de uma reflexão conjunta sobre o tema, procurou-se desenvolver mais aprofundadamente esta questão na segunda fase, através da criação de novos instrumentos de recolha de informação e da reformulação de outros.

O processo de avaliação começou a partir do momento que a professora estagiária teve contacto com a escola e com os alunos. Nesta medida, a avaliação foi conduzida partindo de uma análise macro do contexto e foi sendo, progressivamente, cada vez mais focada no aluno. Assim, considera-se que a primeira ação desenvolvida no âmbito da avaliação se deu durante o período inicial de observação, no qual se fez o levantamento e análise das características do meio e da escola que serviu para o conhecimento global do contexto em que os alunos se inserem e que, logicamente, também os caracteriza. Após este período, e aproximando o foco ao aluno, desenvolveu-se e aplicou-se uma **Ficha de Caracterização do Aluno** (ANEXO I), procurando um conhecimento mais profundo de cada um, relativo às suas características pessoais, à relação com a família e com a escola e também às suas aspirações de vida.

De seguida, através de uma **Ficha Avaliação de Diagnóstico** (ANEXO VI), procedeu-se à averiguação do nível de desenvolvimento dos alunos no âmbito da expressão gráfica, plástica e conhecimento dos conteúdos de Educação Visual.

Outro instrumento de avaliação utilizado foi a **Grelha de Registo com o Método Projetual do Bruno Munari** (ANEXO VIII), cujo preenchimento foi feito pelos alunos durante todo o processo de desenvolvimento do projeto. O objetivo desta grelha foi obter uma avaliação sistemática sobre a evolução dos trabalhos, que viria a servir tanto para elucidar as professoras relativamente ao desempenho dos alunos, como também para os ajudar na tomada de consciência das principais dificuldades/oportunidades que iriam surgindo.

Em paralelo, os alunos desenvolveram **Cadernos de Bordo** por grupos de trabalho, nos quais registaram todas as ideias e soluções do seu projeto. Aqui, procurava-se que os alunos se familiarizassem com um tipo de linguagem mais gráfica e efetuassem registos de informação com recurso ao desenho, a imagens recolhidas e a esquemas. Os Cadernos de Bordo foram também alvo de avaliação por parte das professoras.

No final do primeiro período, aplicou-se uma **Ficha de Auto e Heteroavaliação** (ANEXO X), destinada ao preenchimento individual, com a análise do desempenho do aluno e atribuição de níveis de desempenho pelos restantes elementos do grupo. As informações obtidas por esta ficha complementam-se e o seu objetivo foi a aferição do grau de correspondência entre a visão individual do aluno e a visão geral do grupo, procurando um apuramento mais detalhado das considerações dos mesmos.

Outro instrumento de avaliação desenvolvido foi a **Ficha de Registo de Ocorrências** (ANEXO XI), na qual a professora estagiária, individualmente, efetuou registos de caráter livre relativos às situações mais pertinentes, no decorrer de todas as aulas. Inicialmente este

instrumento não existia e as ocorrências eram registadas apenas nas Reflexões de Aula que as professoras faziam individualmente. No final do 1.º período, e depois da reflexão conjunta já referida, considerou-se que esta metodologia era pouco rigorosa e optou-se pelo desenvolvimento da ficha para um registo mais fidedigno das ocorrências. Assim, na Tabela 9 pode verificar-se esta alteração: no 2.º Período, na terceira fase do projeto o instrumento *“Reflexões de Aula – resultado da observação direta”*, foi substituído por *“Ficha de Registo de Ocorrências – Reflexões de Aulas”*.

De referir que, as **Reflexões de Aula** constituíram também uma fonte rica em informação para a avaliação das aprendizagens dos alunos, do projeto na sua globalidade e principalmente da autoavaliação do desempenho docente. Aqui, salienta-se a importância que estes momentos de reflexão, feitos aula a aula, têm na tomada de consciência do perfil individual de cada uma, enquanto docentes, contribuindo para a construção de uma identidade profissional. São uma oportunidade para se fazer o filtro dos acontecimentos do dia e uma avaliação direta do trabalho desenvolvido. O processo de descrição da aula e reflexão simultânea, ajudam a identificar oportunidades e constrangimentos e contribuem para a adaptação constante de estratégias. Na prática real da profissão, dificilmente se encontram oportunidades para repetir este exercício, mas considera-se que, de todos os instrumentos de autoavaliação docente utilizados neste estágio, este foi o que mais contribuiu para o desenvolvimento profissional individual.

Por último, foram também analisados os produtos finais dos trabalhos, em colaboração com a Professora Cooperante, que se organizaram em dois momentos. Na fase inicial, correspondente ao termo do 1.º período, avaliou-se o resultado das pesquisas que os grupos desenvolveram e as narrativas que escreviam. E, no fim da Parte I do projeto foram avaliados os produtos finais, ou seja, os cenários construídos e todos os seus componentes. De referir neste ponto, que a avaliação dos trabalhos finais apresenta um carácter muito subjetivo. Esta questão tornou-se bastante clara pelo facto de as professoras trabalharem de forma colaborativa e terem, necessariamente, que partilhar as suas interpretações individuais e chegar a um consenso. Para colmatar este problema, optou-se pela definição de um conjunto de parâmetros de avaliação específicos para os produtos finais, no sentido de objetivar a sua interpretação e torná-la mais imparcial e transparente.

Na Tabela 9, apresentam-se os instrumentos utilizados ao longo deste estudo em correspondência com os parâmetros observados. Nesta tabela, segue-se a ordem das quatro Fases da Parte I do projeto desenvolvidas com o 3.º Ciclo do E.B..

Instrumentos de recolha de dados e respetivos parâmetros

	Instrumentos de Recolha de Dados	Itens Observados
Fase 1	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ficha de Avaliação de Diagnóstico; 2. Ficha de Caracterização do aluno; 3. Livro de Ponto eletrónico; 4. Reflexões de aula – resultado da observação direta. 	<p>Nível de desenvolvimento inicial dos alunos;</p> <p>Atitudes, pontualidade, assiduidade e cumprimento de regras;</p> <p>Participação dos alunos durante a exposição do tema.</p>
Fase 2	<ol style="list-style-type: none"> 1. Livro de Ponto eletrónico; 2. Reflexões de aula – resultado da observação direta; 3. Análise dos cadernos de bordo; 4. Análise da pesquisa reunida pelos alunos; 5. Grelha de registo com o Método Projetual de Bruno Munari; 6. Ficha de auto e heteroavaliação dos grupos de trabalho. 	<p>Atitudes, pontualidade, assiduidade e cumprimento de regras;</p> <p>Participação e cumprimento de tarefas durante o processo de investigação;</p> <p>Organização dos materiais durante o processo de investigação;</p> <p>Capacidade de solucionar autonomamente e em grupo problemas.</p>
Fase 3	<ol style="list-style-type: none"> 1. Livro de Ponto eletrónico; 2. Reflexões de aula – resultado da observação direta; 3. Grelha de registo com o Método Projetual de Bruno Munari; 4. Ficha de Registo de Ocorrências – Reflexões de aulas; 5. Ficha de auto e heteroavaliação dos grupos de trabalho; 6. Avaliação dos produtos finais. 	<p>Atitudes, pontualidade, assiduidade e cumprimento de regras;</p> <p>Participação no cumprimento de tarefas durante o processo de realização.</p>
Fase 4	<ol style="list-style-type: none"> 1. Livro de Ponto eletrónico; 2. Grelha de registo com o Método Projetual de Bruno Munari; 3. Ficha de Registo de Ocorrências – Reflexões de aulas; 4. Ficha de Avaliação do Projeto. 5. Avaliação dos produtos finais. 	<p>Atitudes, pontualidade, assiduidade e cumprimento de regras;</p> <p>Participação dos alunos durante o processo de realização;</p> <p>Capacidade de resolução de problema, individual e em grupo.</p>

Tabela 9 – Instrumentos de recolha de dados e respetivos parâmetros.

4.2. PARTE II – ENSINO SECUNDÁRIO, Curso Profissional de Multimédia

4.2.2. Planificação da fase de Filmagens e Edição de Vídeo

Recursos Humanos	Recursos Materiais	Metodologias	Calendarização	Avaliação
Alunos das Turmas 1, 2 3 do 9.º do E.B.; Alunos das Turmas 1 e 2 do Curso P. de M.; Professoras estagiárias; Professora cooperante; Professor de DCA; Professor de PPM; Professor de TM.	Computador/Internet; Telemóvel; Máquina fotográfica; Guião das narrativas; Lençóis; Câmara de Filmar; Televisão; Luzes de estúdio; Luz negra; Mesas; Corretor; Tesoura; Linha branca de costura; Aguilha; Cola; Fita cola; Fio de pesca; K-line; Arame; X-atos; Réguas.	Elaboração do guião para organização das sessões de gravação;	15 Fevereiro 17 Fevereiro	Reflexões das seções das filmagens e da edição; Análise do produto final; Feedback dos alunos ao produto final; Feedback do público.
		Preparação do estúdio para as gravações vídeo;	15 Fevereiro 17 Fevereiro	
		Montagem dos cenários de cada narrativa; Correção de pormenores necessários; Gravação das diferentes cenas das narrativas em vídeo;	24 Fevereiro a 18 Março	
		Organização das filmagens por ordem sequencial;	21 Março	
		Edição das filmagens e do som;	4 de Abril a 29 Abril	
		Apresentação do vídeo aos intervenientes;	11 Maio	
		Publicação do vídeo nas redes sociais Youtube e Facebook;	18 Maio	

Tabela 10 – Planificação da fase de Filmagens e Edição de Vídeo

4.2.2.1. Enquadramento

Neste capítulo faz-se a apresentação e reflexão dos diferentes momentos do percurso de trabalho em contexto de estágio, correspondentes à Parte II do Projeto “Cidade Emocional”. Depois de concluída a Parte I do referido projeto, cujo o propósito fundamental foi o de experienciar a prática pedagógica no 3.º Ciclo do Ensino Básico, deu-se continuidade ao mesmo, procurando alargar a experiência pedagógica ao Ensino Secundário. Conforme já referido, a oferta de disciplinas artísticas da escola no que respeita ao Ensino Secundário, apenas se verificava no curso Profissional de Multimédia. Todos estes aspetos contribuíram para o desenho do Projeto “Cidade Emocional” com uma primeira parte na Unidade de Trabalho do 3.º Ciclo e uma segunda parte no Ensino Secundário. A Unidade de Trabalho desenvolvida com o 3.º Ciclo terminou no dia dez de fevereiro e, depois disso, a estagiária esteve a preparar a nova etapa do projeto, que se desenrolou no contexto onde o Curso Profissional de Multimédia tem lugar, o estúdio de multimédia.

Inicialmente, o projeto começou por ser desenhado equacionando a possibilidade da professora estagiária lecionar algumas aulas aos alunos do Curso Profissional de Multimédia (ANEXO XII e ANEXO XIII). Porém, o tipo de metodologias e estratégias educativas utilizadas pelos docentes deste curso afastaram essa possibilidade, pois caracterizavam-se essencialmente pela realização de projetos consecutivos e variados, na sua maioria solicitações de entidades exteriores à escola. Então, em conjunto, ficou decidido que o projeto “Cidade Emocional” seria integrado na agenda de trabalho do curso e seria encarado como mais uma oportunidade para os alunos aplicarem os seus conhecimentos.

Esta parte do Projeto foi composta por vários momentos com atividades e objetivos distintos. A preparação dos trabalhos começou por ser debatida numa reunião inicial onde se afinaram os procedimentos. Procederam-se sete sessões de filmagens e, por último, realizou-se a edição do filme.

4.2.2.2. Resumo das reflexões da fase de Filmagens

Reunião de Preparação

A primeira ação de preparação desta fase do projeto foi uma reunião na qual participaram as duas estagiárias, a Professora Cooperante e dois professores do Curso Profissional de Multimédia que acompanharam o desenvolvimento desta fase. Esta reunião aconteceu na sala de professores da escola e teve como objetivo a partilha de informações, de intenções e o alinhamento de estratégias e das agendas para o desenvolvimento desta fase do projeto. Como já foi referido, este não foi o primeiro contato com os docentes do Curso de Multimédia, ao longo do ano letivo e de forma informal, fomos trocando impressões sobre o Projeto e foram-nos sendo dadas algumas sugestões para facilitar o desenrolar dos trabalhos nesta fase.

O primeiro aspeto a referir está relacionado com a tomada de consciência por parte da professora estagiária de um conjunto de alterações à sua planificação inicial, que têm vindo a revelar-se pertinentes. A professora estagiária foi surpreendida com a constatação de que as narrativas não iriam ser animadas através da técnica de *stopmotion* conforme haviam planeado, mas sim gravadas em vídeo. Os docentes do Curso de Multimédia afastaram essa possibilidade, argumentando que a quantidade de imagens necessárias para a realização deste tipo de animação seria colossal, o que tornava a sua realização inexecutável, no tempo planeado. Esta informação deixou a estagiária um pouco admirada, pois já tinha conversado com estes professores sobre a sua intenção, em várias ocasiões. Nesta altura, recebeu-se que esta alteração pudesse ter consequências significativas no sucesso do projeto, pois os trabalhos realizados pelos alunos do 3.º Ciclo tinham sido conduzidos tendo em mente uma animação em *stopmotion*. A estagiária ficou preocupada com a adaptação dos elementos construídos a este novo tipo de animação, temendo que a sua funcionalidade fosse posta em causa. Os professores do Curso de Multimédia procuraram tranquilizá-las, alegando que os constrangimentos que pudessem surgir, facilmente poderiam ser ultrapassados.

Outro aspeto discutido nesta reunião foi agendamento das sessões de filmagens. Ficou a perceber-se que o Curso Profissional tinha em curso uma quantidade enorme de projetos e que o projeto “Cidade Emocional” seria “encaixado” no trabalho dos alunos, de acordo com a sua disponibilidade, sendo encarado como mais um exercício. Estes alunos trabalham como profissionais da área e os projetos funcionam como “solicitações de clientes” aos quais têm que dar resposta. O contato com os conteúdos programáticos dá-se através da prática. Não existe o conceito tradicional de aula e os trabalhos são distribuídos por equipas de alunos, que os executam sob a orientação dos professores. Poderão eventualmente existir momentos mais expositivos, mas na sua essência, é através da resposta às solicitações de projetos que os alunos aprendem. Os projetos que desenvolvem são essencialmente concursos a que se candidatam, estrategicamente escolhidos pelos docentes do curso, e projetos associados a entidades envolvidas à comunidade escolar. Confesso que todas estas novidades me deixaram entusiasmada e considereei que esta experiência se tratou uma excelente oportunidade de aprender sobre a Metodologia Projetual em contexto educativo, numa dimensão absolutamente diferente da habitual para mim. Esta situação reflete uma das características mais interessantes da Metodologia Projetual que é a capacidade de gerar oportunidades de aprendizagem fora da área de conforto do aluno e que atravessam as diferentes estruturas da Escola. Em contexto educativo, a Metodologia Projetual pode ultrapassar o conceito convencional de aula, articulando diferentes esferas da vida escolar. Numa era em que os pilares da Cultura Escolar estão a ser profundamente reequacionados para se adaptarem às exigências da sociedade, pessoalmente considero que a Metodologia Projetual pode ser um caminho muito válido pelo seu carácter aglutinador e transversal.

Depois de concluída a conversa na sala dos professores, o grupo deslocou-se ao estúdio de multimédia, afim de resolver pormenores de preparação da primeira sessão de

filmagens. No estúdio estiveram a estudar qual seria a melhor estratégia de organização do espaço e das tarefas de montagem. Escolheu-se o sítio mais indicado para montar a estrutura que iria suportar os cenários do projeto. Percebeu-se a necessidade de um lençol branco que funcionasse como pano de fundo para todos os cenários e a Professora Manuela Almeida ofereceu-se para trazer um.

Um dos professores do curso, solicitou à estagiária que realizasse um guião do filme e explicou que este documento deveria ficar exposto num placard do estúdio para orientar as filmagens. Deu as indicações necessárias para a conceção do mesmo, explicando alguma da terminologia usada para o efeito. Após a reunião, a partir da informação fornecida pelos professores do curso e de alguma investigação adicional, elaborou-se o guião com as narrativas anteriormente escritas pelos alunos do 3.º Ciclo.

Outro ponto discutido nesta fase foi criação de um fio condutor que unificasse as doze narrativas numa sequência que fizesse sentido. Para o efeito, recorreu-se ao livro “Pássaro da Alma” de Michal Snunit e adaptou-se a sua história para o filme “Cidade Emocional”. Assim, a porta que se abre no início de cada narrativa procura representar os diferentes “compartimentos” emocionais da cidade.

Filmagens

Na primeira sessão de filmagens, quando a estagiária chegou ao estúdio de multimédia, percebeu que o projeto “Cidade Emocional” não iria ser único a ser filmado naquele dia. Foi-lhe explicado que as filmagens de dois projetos iriam ser feitas em simultâneo e que todas as operações deveriam ser muito bem articuladas para não gerar problemas. Deparou-se com um ambiente bastante agitado, no qual se encontravam entre muitos alunos, três professores do curso de multimédia e uma professora de outra área, responsável por outro projeto que também seria filmado naquele dia. Esse projeto pressupunha performances individuais dos alunos, que tinham que declamar alguns poemas, de forma emotiva. Um dos professores estava a fazer o acompanhamento desta tarefa, outro estava a auxiliar alguns alunos que trabalhavam nos computadores do estúdio e o terceiro estava disponível para acompanhar o projeto “Cidade Emocional”. Ou seja, estavam três equipas diferentes no estúdio, cada uma com objetivos próprios e específicos.

Percebeu-se à partida, que as filmagens iriam ser uma tarefa complicada, pois a logística do projeto “Cidade Emocional”, pela quantidade e dimensão dos cenários e elementos, era complexa. Começou-se primeiro com a montagem e organização da base onde iriam ser colocados os cenários, um placard forrado com o lençol branco com duas mesas juntas à frente. Esta estrutura permaneceu montada até à conclusão de todas as filmagens. Anteriormente e para facilitar a logística, todos os cenários foram levados para uma sala contigua ao estúdio de multimédia.

Com estas questões resolvidas, tentou-se filmar a narrativa do grupo “Popcorn”. Porém, depois de se ter montado todo o cenário desta história, verificou-se que o texto que

constava no guião não correspondia à última versão desenvolvida pelos alunos. Por lapso, aquando da realização do guião, este grupo tinha-nos enviado a versão inicial da sua narrativa que não correspondia à história final. Esta situação atrasou ainda mais as filmagens. De seguida, tentou-se filmar a narrativa do grupo “Arrasa Pinheiros”, montou-se tudo novamente e, no fim, verificou-se que não constavam todos os elementos que a compunham. Uma das estagiárias ainda tentou elaborar um componente em falta para ver se era possível filmar alguma cena. Mas, com tantos constrangimentos e com muitas horas já passadas decidiu-se, em conjunto, que seria mais prudente adiar as filmagens para outro dia.

Apesar de não se ter produzido absolutamente nada, esta tarde acabou por ser bastante exaustiva devido à confusão que se vivia no estúdio. O outro projeto que estava a ser filmado tinha um caráter muito intenso e o professor que o conduzia tinha uma forma de estar bastante efusiva que “preenchia” demasiado o espaço para que este pudesse ser partilhado. Todos estes contratempos deixaram a professora estagiária um pouco desanimada e receosa em relação ao cumprimento dos prazos a que se tinham proposto.

Na segunda sessão de filmagens o objetivo inicial era o de filmar as narrativas dos grupos “O Labirinto” (da turma que a Professora Cooperante orientou) e do grupo “Arrasa Pinheiros”. Quando chegámos ao estúdio verificámos que estava presente o designer Miguel Neiva, mentor do projeto Coloradd. Um professor do curso, juntamente com uma equipa de alunos, estavam a filmar um depoimento que o designer fazia para apresentar no evento do projeto “PIGO”. Tratou-se de uma oportunidade única e muito enriquecedora. De registar, a imprevisibilidade que um projeto pode ter e, mais uma vez, destacá-lo como promotor de oportunidades de aprendizagem. Esta tarde acabou por proporcionar um momento de aprendizagem inesperado e muito rico, ao ouvir o designer Miguel Neiva a contar a história do Coloradd desde o nascimento da ideia, à procura de parceiros, passando por todas as peripécias e viagens que viveu para a concretização do seu projeto. Com particular aptidão para a comunicação, o designer captou a atenção de todos os presentes no estúdio. No culminar deste momento tão gratificante, dirigiu o seu interesse para o projeto “Cidade Emociona”, e felicitou as estagiárias pelo mesmo.

Nessa sessão apenas se conseguiu filmar a narrativa do grupo “O labirinto”. Apesar de não se ter cumprido o objetivo na sua totalidade, a sessão correu bem. Os alunos do grupo que desenvolveu esta narrativa estiveram presentes no estúdio durante toda a gravação e a sua presença foi muito prestativa. Procurou-se, sempre que possível, que os alunos estivessem presentes a acompanhar as gravações das narrativas que desenvolveram, pois existiam pormenores nas histórias que eram difíceis de transmitir, quer pela dificuldade de movimentação dos elementos e personagens, quer pela ausência de diálogos. Assim, os alunos estando presentes poderiam, melhor do que ninguém, dar solução a estes constrangimentos.

Outro aspeto importante a registar é a dificuldade que se sentiu na adaptação das narrativas à filmagem. Como os trabalhos tinham sido orientados para uma animação em

stopmotion, as personagens e afins não tinham características que permitissem a sua movimentação e, por exemplo, a mudança das expressões faciais. Para a técnica de *stopmotion*, estas questões estavam resolvidas, pois a ideia era mover e trocar personagens a cada momento. Assim, foram necessárias estratégias diversificadas e até engenhosas para cada situação, mas com perseverança e alguma criatividade conseguiu-se filmar todas as cenas. O resultado final ficou aquém do esperado.

A sessão seguinte tinha o objetivo de filmar as narrativas do grupo “Arrasa Pinheiros” e do grupo “Os sensacionais”. Começou-se pelo primeiro e dois dos alunos do grupo estiveram presentes no estúdio, parte do período de filmagens. A filmagem desta narrativa correr muito bem. É curioso verificar como este grupo, que teve tantos problemas inicialmente, conseguiu desenvolver um projeto tão rico e bem conseguido. Neste caso particular, as diversidades iniciais contribuíram para que o grupo demorasse mais tempo na conceção da história, e esta longa permanência na fase de escrita acabou por se revelar construtiva. Os estratagemas que os alunos desenvolveram para criar alguns efeitos, como o movimento das ondas e o início de uma tempestade, revelaram-se eficazes e conseguiu-se um bom resultado final.

De seguida, tentou-se filmar a narrativa do grupo “Os Sensacionais”. Porém, quando se reuniram todos os elementos do seu projeto verificou-se que os alunos, depois de tantos avisos, não resolveram os problemas de escala do seu trabalho e, devido à alteração sobre o tipo de animação, o cenário construído também não funcionava. Não foi possível filmar esta narrativa e, neste dia, começou-se a ter consciência dos entreves relativos à filmagem da narrativa deste grupo.

Apesar deste contratempo, a sessão correu bem. À semelhança das sessões anteriores, o espaço foi partilhado com outras pessoas e com outros projetos. Mas, apesar do ambiente do estúdio estar novamente um pouco confuso, a estagiária já estava mais integrada no contexto e tudo se desenrolou de forma mais organizada. As primeiras sessões foram um período de adaptação e de aprendizagem para a estagiária e alguns procedimentos que atrapalhavam os trabalhos nas primeiras sessões, começavam a ser rotineiros e, por isso, facilmente ultrapassados.

Deu-se continuidade à fase de filmagens com as narrativas dos grupos “Os Impossíveis” e “Damas”. Pela primeira vez, o estúdio encontrava-se vazio e permaneceu assim durante toda a sessão. Iniciaram-se as gravações da narrativa do grupo “Os Impossíveis”, com a presença de uma das alunas que o compõe. Nesta narrativa havia a necessidade de transmitir dois mundos contrastantes, divididos por um muro, e em cada lado existia uma personagem. Na história, estas duas personagens derrubavam o muro e os dois mundos unificavam-se. Para a criação do contraste entre os dois mundos, decidiu-se que num o ambiente seria de dia e no outro de noite. Este efeito de contraste entre a noite e o dia foi criado através do recurso a uma luz negra. O efeito que esta provocou no cenário branco foi muito interessante, pois evidenciou alguns pormenores do mesmo. Para a queda do muro, encontrou-se um estratagema que contou com a colaboração das duas estagiárias e da aluna

presente. Conseguiu-se fazer o registo da narrativa captando muito bem a sua essência. A luz negra acrescentou riqueza ao filme, conferindo ao ambiente da ação um caráter intimista. A colaboração da aluna foi muito positiva, pois teve uma postura bastante colaborativa.

Apesar das alunas do grupo “Damas” não estarem presentes no estúdio, deu-se continuidade ao trabalho com a filmagem da sua narrativa. Conforme já foi referido anteriormente, este grupo foi um dos grupos que melhor começou o projeto, escrevendo uma história muito interessante que previa um cenário muito rico em detalhes. No início, as professoras estavam entusiasmadas com este trabalho, porém, ao longo do processo de construção do cenário e dos elementos componentes do projeto, verificou-se um desalinhamento dentro do grupo. Durante algumas aulas, as professoras estiveram preocupadas com a evolução do trabalho, pois parecia estar um pouco estagnado. Contudo, no final do processo e com o apoio reforçado das professoras, as alunas conseguiram recuperar o ritmo e o trabalho ficou muito bem resolvido. Pelo facto de todos os componentes estarem muito bem definidos, este projeto não apresentava grandes dificuldades para o sucesso da sua filmagem e, por isso, decidiu-se filmar a narrativa mesmo sem as alunas presentes. A filmagem decorreu sem contratempos.

Nesta sessão, o professor que nos auxiliou na filmagem, estava especialmente inspirado. Esteve também presente um aluno do Curso Profissional de Multimédia que deu uma enorme contribuição ao projeto, auxiliando o professor na parte técnica. O facto de o estúdio estar por conta deste projeto, contribuiu bastante para o sucesso desta sessão.

As narrativas que se seguiram foram as dos “Os imaginários” e “The 4D”. Estiveram presentes elementos dos dois grupos de trabalho. Os alunos ajudaram as professoras estagiárias no transporte dos diferentes cenários para o estúdio de gravações e procedeu-se à filmagem do grupo “Os imaginários”. De reforçar, o facto de as personagens não estarem à altura do resto dos componentes do cenário, pois as alunas responsáveis pela sua conceção tiveram muitas dificuldades. Em contraste, os alunos que construíram o resto, fizeram um trabalho espetacular. Depois da história estar filmada, considera-se que a estagiária deveria ter encontrado estratégias para resolver esta questão. Os alunos não são todos iguais e é responsabilidade dos professores responsáveis fazerem-nos dar o seu melhor, através de estímulos e incentivos, mostrando-lhes imagens, técnicas e possíveis soluções. Não foi por falta de dedicação das alunas que a solução ficou menos bem conseguida, mas talvez por falta de cultura visual e principalmente de estímulo criativo. Quando planificamos uma aula ou uma Unidade de Trabalho fazemo-lo para um grupo, para uma turma. Contudo, os alunos não partem todos do mesmo patamar. As oportunidades de vida que tiveram até então e que os acompanha, distinguem-nos entre si. E um dos maiores desafios de um professor é, precisamente, atender a esta diversidade e encontrar respostas diversificadas para cada aluno.

Os alunos tiveram que ir embora antes da narrativa do grupo “The 4D” estar filmada, pelo que os alunos responsáveis por ela acabaram por não estar presentes nesse processo. Filmar esta narrativa foi extremamente complicado, pois era essencialmente descritiva, sem

personagens e sem enredo. Infelizmente, o resultado final não refletiu o trabalho extraordinário desenvolvido pelo grupo durante as aulas. Este grupo foi um dos grupos mais empenhados e dedicados ao projeto e a sua narrativa que inicialmente parecia muito rica e interessante, acabou por se revelar um pouco abstrata demais. Verificou-se que as histórias mais simples e diretas, são as mais fáceis de captar e de transmitir através de filme.

No geral, o processo de filmagens foi bastante tranquilo e os poucos constrangimentos que surgiram foram ultrapassados com a ajuda dos alunos. Mais uma vez se reforça a importância da presença destes no estúdio, pois foram sempre muito competentes na resolução de problemas e dúvidas que iam surgindo.

Na última sessão de filmagens, a professora estagiária Raquel Martins não pode estar presente por razões de ordem pessoal, devidamente justificadas. Dado o sucesso da sessão anterior, para esta sessão alargou-se o objetivo e decidiu-se filmar quatro narrativas, as dos grupos “Popcorn”, “4ever”, “Aliados” e “O Desejo de Natal”. Numa fase inicial, os alunos ajudaram a estagiária no transporte dos diferentes cenários para o estúdio de gravações. O estúdio estava exclusivamente disponível para filmagens deste projeto e esteve presente um professor de multimédia, inteiramente dedicado a ele. Estiveram presentes alunas dos grupos “Popcorn”, “Aliados” e “O Desejo de Natal”. Relativamente às alunas do grupo “4Ever” tinha ficado acordado que estas viriam apenas no período da tarde, pois durante a manhã não tinham disponibilidade. De referir que os alunos se encontravam em período de férias e a sua deslocação à escola era unicamente com o objetivo dar auxílio no processo de filmagens. Contudo, a filmagem das três primeiras narrativas correu tão bem que, a meio da manhã estava tudo concluído. De louvar o comportamento das alunas destes três grupos, pois foram uma ajuda preciosa e tiveram um comportamento excecional. Algumas destas alunas pertenciam à Turma 3, com a qual a estagiária não trabalhou. Os seus trabalhos foram concebidos com uma qualidade singular, quer ao nível das narrativas, quer ao nível dos cenários. Tanto uma como a outra tinham pormenores muito interessantes e muito bem executados.

A filmagem da narrativa do grupo “Popcorn” decorreu como era esperado e conseguiu-se captar boas imagens. Contudo, a história não ficou muito clara. Denota-se muita dificuldade na transmissão das emoções de algumas narrativas, porque as personagens não foram construídas para este tipo de animação. Pelo que, posteriormente, na fase de edição, se tentou evidenciar as emoções que caracterizavam cada história, através dos efeitos sonoros.

Como o objetivo para as filmagens da manhã já estava cumprido e havendo ainda tempo disponível, procedeu-se à filmagem da narrativa do grupo “4Ever”, mesmo sem a presença dos alunos. Durante toda a fase de filmagens, a estagiária teve sempre a cuidado de não sobrecarregar os professores de multimédia e de ser ela a adaptar-se aos horários dos mesmos. E, perante a oportunidade de terminar tudo no período da manhã, considerou-se mais conveniente fazê-lo, dispensando o professor no período da tarde. Teve-se o cuidado de enviar uma mensagem pelo Facebook (única via de comunicação com os alunos) às alunas do grupo

em questão, na esperança que a lessem antes de se deslocarem para escola, depois do almoço. Mais tarde, estas comunicaram-me que tinham lido a mensagem atempadamente, porém estavam um pouco aborrecidas por não terem estado presentes. Foi-lhes explicado que a decisão tomada em função do momento e que não dependeu exclusivamente da vontade das professoras. Depois desta explicação e de um pedido de desculpas, as alunas compreenderam a situação. De referir ainda que as alunas dos outros três grupos filmados nesta sessão, permaneceram no estúdio a auxiliar a filmagem desta última narrativa.

Por fim, faz uma breve reflexão relativa à narrativa do grupo “Os sensacionais”, que acabou por não ser filmada e não constar no filme final. Ao longo das semanas em que decorreram as filmagens, a professora estagiária foi solicitando várias vezes ao grupo que concebessem os elementos em falta no seu projeto para que este pudesse ser incluído no filme. Conforme já foi referido, este grupo tinha construído elementos não se adequavam à escala das personagens e o seu cenário também não estava completo, o que impossibilitava a filmagem. A verdade é que o tempo passou e os alunos não resolveram o problema. A dada altura a estagiária confrontou-se com a necessidade de tomar uma decisão em relação a esta questão e optaram por eliminar esta história do filme. Este grupo “perdeu-se” após a intensa discussão que se deu durante o processo de construção. As duas alunas envolvidas, alienaram-se completamente do projeto e os restantes elementos não conseguiram compensar o seu afastamento, o que é bastante compreensível. Com as férias a chegar, precedidas da intensidade do período de testes, é natural que ritmo dos alunos tenha baixado. Este aspeto não teve interferência no trabalho dos outros grupos, mas neste grupo em particular e por tudo o que já foi descrito, teve consequências negativas.



Figura 9 – Fotografias do processo de filmagens no estúdio de multimédia

4.2.2.3. Resumo das reflexões da fase de Edição de Vídeo

Depois de terminada a gravação de todas as cenas de cada narrativa desenvolvida (à exceção da narrativa do grupo “Os Sensacionais”, que se optou por excluir), o produto final foi um conjunto de ficheiros que necessitavam de ser editados para a realização final do filme. A professora estagiária não possuía grandes conhecimentos relativos a este procedimento, pelo que um dos professores de Multimédia selecionou um aluno do 3.º ano do curso, para a auxiliar nesta tarefa.

Numa primeira fase, teve lugar uma reunião na qual estiveram presentes as duas estagiárias, um dos professores de Multimédia e o aluno referido. No início da reunião, este grupo de trabalho esteve a visualizar algumas cenas filmadas e a trocar impressões sobre futuras decisões. Um dos aspetos analisados foi a duração total do filme, que inicialmente estava prevista para doze minutos, um por cada narrativa. Contudo, considerou-se que ficaria demasiado extenso e decidiu-se que cada narrativa não deveria ultrapassar os trinta segundos.

Outro tema abordado foi a sonoplastia. Depois de se discutirem diversas possibilidades, decidiu-se recorrer exclusivamente a temas musicais instrumentais que acompanhassem o desenrolar das cenas. Estes temas musicais deveriam espelhar o clima emocional de cada narrativa, através do tipo de música e da sua intensidade emocional. As estagiárias ficaram de fazer esta seleção e durante a reunião ouviram-se algumas opções e trocaram-se impressões sobre o assunto.

A certa altura, na fase anterior de filmagem, levantou-se a questão de colocar uma espécie de narrador que fosse decodificando algumas mensagens menos claras. Este

assunto foi novamente debatido nesta reunião e todos concordaram que não seria a melhor opção. Pelo que, a alternativa encontrada para colmatar este problema foi colocar o texto do argumento, a acompanhar o desenrolar das histórias, no sentido de ajudar o expetador a compreender o tema geral da animação. Neste texto, seriam destacadas as palavras mais representativas de cada cena. Depois destas questões todas analisadas e resolvidas, o professor de Multimédia ausentou-se e as estagiárias estiveram a receber uma breve formação, por parte do aluno, sobre o programa com o qual iriam trabalhar na edição do vídeo, o “Premier”.

Esta reunião terminou e as estagiárias voltaram a reunir para resolver a organização sequencial das cenas filmadas que iriam compor as narrativas. Estiveram a escolher as cenas e a fazer os cortes que consideraram necessários. De seguida, elaborou-se o organigrama dos textos que iriam constar no filme, com os respetivos tempos de entrada e fez-se a seleção dos temas musicais, também com os tempos de entrada estruturados. Nesta fase, todos os pormenores relativos à edição do vídeo estavam devidamente definidos. As cenas estavam escolhidas e cortadas, as músicas selecionadas e o texto escrito com a formatação escolhida. Enviaram-se todos estes elementos ao aluno que ficou com a responsabilidade de fazer a edição final. Acordou-se uma data de entrega com o mesmo e deu-se continuidade a outras tarefas relacionadas com o projeto.

Para a apresentação do filme “Cidade Emocional”, planificaram-se dois momentos distintos, um primeiro destinado aos alunos do 3.º Ciclo que participaram no Projeto e um segundo destinado à Comunidade Educativa. Relativamente à apresentação aos alunos, organizou-se uma sessão no auditório da Escola, na qual os alunos das Turmas 1 e 2 do 9.º ano estiveram presentes a visualizar a produto final do seu trabalho. As reações foram bastante positivas e o resultado final excedeu as expetativas da generalidade dos alunos.

Relativamente à apresentação do filme à Comunidade Educativa, é de referir que esta esteve inicialmente agendada para o dia vinte e nove de abril, o Dia da Escola, num evento a acontecer no Polivalente da mesma. Porém, esta situação não foi possível de se realizar por diversas razões, alheias ao Projeto. Pelo que, a estagiária se confrontou com a necessidade de criar uma estratégia alternativa. Nesta medida, decidiu-se criar um cartaz de divulgação (ANEXO XIV), no qual constava o Código QR que daria acesso ao vídeo, entretanto publicado no Youtube. Esta estratégia foi escolhida em função dos interesses dos alunos, procurando ir ao encontro dos hábitos culturais desta geração, para a qual o telemóvel representa o acesso à informação global.

Analisando à posteriori, teria sido interessante fazer o Feedback desta estratégia, por exemplo, através de um questionário dirigido à comunidade educativa. Não tendo sido feito, considera-se que ficou por apurar uma parte significativa correspondente à avaliação do projeto, que é a perspetiva da comunidade na qual e para a qual este projeto foi desenvolvido.



Figura 10 – Imagens das dez cenas que compõem o filme “Cidade Emocional”

5. O FILME “CIDADE EMOCIONAL”

5.1. Apresentação

<https://www.youtube.com/watch?v=xOkdJJ71CgY&feature=youtu.be>

5.1.1. Sinopse

Esta animação pretende ser uma metáfora às nossas emoções e às das pessoas que nos rodeiam, que tantas vezes ignoramos, que acabaram por se tornar invisíveis. A Cidade Emocional é o universo paralelo onde vivem essas emoções esquecidas. Nesta cidade não existem cores, tudo é branco, pois as emoções são, cada vez mais, invisíveis ao olhar distraído, ocupado com as tarefas rotineiras do dia-a-dia. Mas as emoções estão sempre presentes e sentem-se com a alma, precisamos é de nos predispor a vê-las. Na “Cidade Emocional” oferece-se uma viagem, que conduz o espetador ao mundo emocional.

Esta animação é composta por onze pequenas narrativas, que são conduzidas através de um elemento que as interliga, a porta da Cidade Emocional. Cada vez que a abrimos, visualizamos um mundo onde acontecem episódios emocionais e no qual somos convidados a entrar e procurar referências com as nossas próprias histórias de vida e emoções.

5.1.2. Ficha Técnica

Cidade: Albergaria a Velha

Duração: 7,20 min

Ano: 2016

Estagiárias: Daniela Abreu e Raquel Martins

Professora Orientadora: Manuela Almeida

Conceção das narrativas: alunos das Turmas 1, 2 e 3 do 9.º ano

Realização dos cenários e personagens: alunos das Turmas 1, 2 e 3 do 9.º ano

Produção de vídeo: alunos do Curso Profissional de Multimédia, Professor Edgar Borges, Professor Paulo Calhau, estagiárias Daniela Abreu e Raquel Martins

Edição de vídeo: aluno do Curso Profissional de Multimédia, estagiárias Daniela Abreu e Raquel Martins

Edição de som: aluno do Curso Profissional de Multimédia, estagiárias Daniela Abreu e Raquel Martins

Argumento: Adaptado de “Pássaro da Alma” de Michal Snunit, pelas estagiárias

5.1.3. Argumento

“Na alma da cidade, bem lá no fundo, moram as cores.

Ainda não houve quem as visse, mas todos sabem que elas existem.

E não só sabem que existem, como também sabem onde estão.

A porta do medo e a porta da insegurança.

A porta do ciúme e a porta do remorso.

A porta do ódio e a porta do amor.

A porta do desespero e a porta da esperança.

A porta da derrota e a porta da glória.

A porta da revolta e a porta da bonança.

A porta do desejo e a porta da penitência.

A porta do preconceito e a porta da tolerância.

A porta da saudade.

A porta das memórias.

Se abrimos a porta da tristeza, ficamos tristes.

Se abrimos a porta da alegria, ficamos felizes.

Às vezes podemos escolher uma porta, outras vezes são as emoções que a escolhem. Às vezes não queremos falar, mas as emoções abrem a porta da fala. E então desatamos a falar. Todos somos diferentes, porque as nossas emoções também são.

No silêncio da noite, ouve as tuas emoções, elas querem falar sobre os teus sentimentos guardados atrás das portas.”

Adaptado de “Pássaro da Alma” de Michal Snunit

5.1.4. Guião

Local da Ação	Narrativa	Plano de Câmara	Áudio
01 Encurralados 9.º B			
Dia	Cena 1: cinco crianças foram aprisionadas por uma pessoa má num labirinto, sem saber o que lhes esperava (pavor);	1. Plano geral	Demosys – Mary Shaw Whistle
	Cena 2: ao longo do tempo, perceberam que andavam as voltas, sem encontrar saída. (personagens às voltas, pelo labirinto perdidas);	2. Plano médio	
	Cena 3: passado algum tempo encontraram uma cobra gigante que comeu uma das crianças, os outros conseguiram escapar. (terror)	3. Close	
	Cena 4: apavorados, tiveram a ideia de deixar vestígios (pistas) onde passavam, para encontrar a saída.	4. Plano médio	
	Cena 5: passado algum tempo e graças à sua ideia, encontraram a saída (esperança).	5. Plano geral	
	Cena 6: quando saíram do labirinto encontraram as suas famílias. (felicidade, carinho)	6. Plano geral	
02 Arrasa Pinheiros 9º C			
Dia, mar calmo	Cena 1: um homem e uma mulher estão num barco em alto mar, um na parte da frente e outro na parte de trás.	1. Plano médio	Kill Bill – Soundtrack
Fica tempo escuro. agitação do mar	Cena 2: aproxima-se um temporal onde aparece um relâmpago, que parte o barco em duas partes.	2. Plano médio	
Durante a tempestade	Cena 3: a mulher cai ao mar e o homem atira uma boia para a resgatar e poderem ficar juntos.	3. Plano médio	
	Cena 4: a mulher salta para a boia e o homem puxa-a para o barco.	4. Plano médio	
Dia, manhã	Cena 5: ficam os dois juntos...	5. Close	
03 4 Ever 9º C			

Dia	Cena 1: uma cidade cheia de prédios e apenas com uma casa pequenina que, no início, está escondida atrás dos prédios enormes.	1. Plano geral	The Beetfield – Fury
	Cena 2: os prédios vão-se autodestruindo e desfazendo, começando aos poucos os prédios a desaparecer e a casa a aparecer cada vez mais.	2. Plano médio	
	Cena 3: enquanto os prédios desaparecem vão “nascendo” árvores no local dos prédios.	3. Plano médio	
	Cena 4: no final temos apenas uma pequena casa rodeada de de árvores com umas montanhas ao fundo (que estão no início), representando a calma e a serenidade depois de toda a confusão da destruição anterior.	4. Close	
04 The 4D 9º D			
Noite	Cena 1: estávamos em 2096. Havia grandes desigualdades entre os vários países e culturas o que levava ao inicio da 3.ª Guerra Mundial.	1. Plano geral	Ólafur Arnalds – Til Enda
	Cena 2: todos viviam um clima intenso repleto de medo e tristeza. Bastava um pequeno ruído para pararem e observarem se algo de mau estava prestes a acontecer.	2. Plano médio	
	Cena 3: a cidade, os monumentos, as memórias, tudo estava destruído. Muitos tinham sido mortos injustamente e outros apenas sobreviviam por mera sorte. Se não fosse a economia alta do país nada podiam ter feito para receberem ajuda e apoio.	3. Close	
Dia	Cena 4: dois anos depois a cidade começava a reconstruir-se. as pessoas voltam a sorrir e a divertir-se, mas os horrores da guerra nunca iriam ser esquecidos.	4. Plano geral	
05 Os Impossíveis 9º D			
Dois planos que alternam entre a noite e o dia	Cena 1: há dois mundos, o que está em paz e o que está em guerra.	1. Plano médio	Ólafur Arnalds – Til Enda
	Cena 2: duas pessoas destes dois mundos, conhecem-se através de um muro, falavam todos os dias, até que começam a sentir um carinho especial um pelo outro.	2. Close	
	Cena 3: um dia decidem destruir o muro e juntar os dois mundos para acabar com a guerra, trazendo a paz.	3. Plano Geral	
06 Emotion Dack 9.º B			
Dia	Cena 1: um casal de namorados estava a passear no parque, quando uma rapariga que ia a passar, ficou a olhar para o rapaz e decidiu ir ter com ele.	1. Plano médio	Ólafur Arnalds – Til Enda
	Cena 2: a rapariga começou a atirar-se ao namorado da outra fazendo com que a sua namorada ficasse com medo de o perder.	2. Plano médio	
	Cena 3: os dois continuaram a falar e a namorada ficou magoada por estar a ser trocada.	3. Close	
	Cena 4: o namorado percebe que magoou a namorada e diz a rapariga para ir embora.	4. Plano médio	
07 Damas 9.º C			
Dia	Cena 1: num belo dia, um rapaz que passeava, encontra uma casa construída com belos e deliciosos doces (rebuçados, gomas, etc) e não resistindo, retira um doce e come-o.	1. Close	Kill Bill – Soundtrack
	Cena 2: sempre que lá passava retirava um doce e cada vez ia engordando mais.	2. Plano médio	
	Cena 3: o rapaz acaba por ser engolido pela casa.	3. Close	

08 Popcorn 9.º C			
Dia	Cena 1: a filha chega a casa de mão dada com o namorado, e apresenta-o aos pais.	1. Plano médio	Kill Bill – Soundtrack
	Cena 2: o pai ao descobrir que a filha já namora, fica com ciúmes, porque receia que a filha lhe dê menos atenção.	2. Plano médio	
	Cena 3: o pai e a mãe ao falarem os dois sobre o namoro da filha (junto ao banco de jardim), sentem temor e insegurança, porque têm receio que o namorado da filha a magoe. (põem as mãos à cabeça).	3. Plano médio	
	Cena 4: mas ao longo da conversa, vão reparando que o namorado cuida bem dela. (os pais abraçam-se e os namorados dão as mãos).	4. Close	
09 Os Sensacionais 9.º D			
Dia	Cena 1: no parque a criança está a andar de skate, enquanto o avô lê o livro (calma).	1. Plano geral	
	Cena 2: entretanto, o avô fica curioso e decide tentar andar de skate, uma vez que nunca tinha experimentado. o neto quer ajudar o avô e ensina-o a andar de skate (coragem).	2. Plano médio	
	Cena 3: o avô acha difícil, mas insiste, pois quer mesmo conseguir mostrar ao neto que não é assim tão velho e que ainda consegue aprender coisas novas e modernas (coragem).	3. Plano médio	
	Cena 4: finalmente o avô consegue “apanhar o jeito” e lá vai ele! O avô sente-se feliz por ter superado a sua meta depois de ter caído tantas vezes, e divertido por estar a gostar de andar de skate (prazer e felicidade). O neto também se sente feliz por ter conseguido ajuda-lo.	4. Close	
10 Os Aliados 9.º B			
Dia	Cena 1: um casal vai a paris, durante a primavera para conhecer a cidade (curiosidade). Depois de passearem pela cidade param na ponte dos cadeados no rio Sena, perto da catedral. (paixão e prazer)	1. Plano médio	Amelie – La Valse D’Amelie
	Cena 2: regressam à terra natal. o rapaz descobre que tem uma doença rara e passado alguns dias morre.	2. Plano médio	
	Cena 3: passado algum tempo a rapariga volta a paris e vai até à ponte, relembrando momentos (saudades).	3. Close	
11 Desejo de Natal 9.º B			
Dia	Cena 1: um senhor que tinha morrido há alguns meses estava agora no céu, mas vivia na desilusão por não conseguir estar com a neta novamente e com ódio por ter morrido e não a poder ver crescer.	1. Plano médio	Amelie – La Valse D’Amelie
	Cena 2: a neta, da janela do seu quarto, via o avô através do seu telescópio, que tinha sido oferecido por este.	2. Close	
	Cena 3: na noite de natal apareceu uma escada mágica na rua da neta. A menina começou a subi-la, sentindo uma crescente calma dentro de si que já não sentia desde a morte do seu avô. Ao chegar ao topo, percebeu que estava no céu e subitamente, viu o seu avô.	3. Plano médio	
	Cena 4: ambos se abraçaram sentindo e demonstrando o amor que sentiam um pelo outro e estando agora em paz por se poderem despedir e dizer o quanto se amam.	4. Close	
12 Os Imaginários 9.º D			
Dia	Cena 1: uma idosa cresceu e vive numa pequena e aconchegante aldeia. Numa tarde de inverno, a senhora encontra-se sentada num banco ao lado de um candeeiro, onde sempre se sentou.	1. Plano médio	Amelie – La Valse D’Amelie

Cena 2: sentada, olha em seu redor, e lembra-se de como se divertia a brincar com os seus amigos e visualiza a sua infância, voltando a sentir a felicidade e o prazer que tinha.	2. Close
Cena 3: agora a idosa sente uma saudade no seu interior. Saudade essa do seu tempo de criança inocente.	3. Plano médio

Tabela 12 – Guião do Filme “Cidade Emocional”;

6. RESULTADOS

6.1. Apresentação e Análise dos Dados

Neste capítulo é feita a apresentação dos dados recolhidos ao longo do projeto “Cidade Emocional”. Este Capítulo foi desenvolvido em articulação com o ponto Avaliação das Aprendizagens do Alunos e Avaliação do Projeto. Conforme já referido, foi um processo que gerou bastantes dificuldades na definição de cada um destas vertentes. Depois de uma apreciação sobre cada instrumento utilizado, procede-se à análise interpretativa dos dados obtidos.

6.1.1. Avaliação Diagnóstica

Conforme o referido, os instrumentos utilizados na fase inicial do projeto, foram a **Ficha de Caracterização do aluno** e a **Ficha de Avaliação de Diagnóstico**. No que respeita à primeira, optou-se por apresentar os seus dados no ponto **Caracterização das Turmas do Capítulo 3**, uma vez que a informação recolhida caracteriza o contexto e os alunos com os quais se desenvolveu o projeto e considerou-se que a sua apresentação naquele momento ajudaria à compreensão do projeto na sua globalidade. Assim, prossegue-se com a apresentação dos dados da **Ficha de Avaliação de Diagnóstico**.

Pode observar-se nas tabelas abaixo, que a **Ficha de Avaliação de Diagnóstico** foi estruturada em duas questões. Os dados expressos são referentes a cada aluno individualmente, dezassete da Turma 1 e dezanove da Turma 2. Cada um dos critérios foi classificado segundo a seguinte escala: 1 - Muito fraco, 2 - Fraco, 3 - Médio, 4 – Bom e 5 - Muito bom.

Avaliação de Diagnóstico, por Aluno – Turma 1

Questão I	Níveis				
	1	2	3	4	5
1. Concretizou a questão na totalidade	0	6	6	5	0
2. Originalidade e criatividade na conceção e tratamento do tema	0	4	8	5	0
3. Poder de comunicação da mensagem visual	0	4	10	3	0
4. Diversidade e adequação dos materiais e técnicas à proposta apresentada	0	0	17	0	0
Questão II	1	2	3	4	5
5. Concretizou a questão na totalidade	0	0	10	7	0
6. Rigor e equilíbrio na composição	0	5	8	4	0
7. Originalidade e criatividade na conceção e tratamento do tema	0	3	8	5	1
8. Poder de comunicação da mensagem visual	0	2	11	4	0
9. Expressividade do desenho e qualidade do traçado	0	1	13	3	0
10. Diversidade e adequação dos materiais e técnicas à proposta apresentada	0	0	16	1	0
Total	0	25	107	37	1
Total em %	0%	14,7%	62,9%	21,8%	0,6%

Tabela 12 – Ficha de Avaliação de Diagnóstico da Turma 1

Avaliação de Diagnóstico, por Aluno – Turma 2

		Níveis				
Questão I		1	2	3	4	5
1.	Concretizou a questão na totalidade	0	3	12	4	0
2.	Originalidade e criatividade na concepção e tratamento do tema	0	2	12	5	0
3.	Poder de comunicação da mensagem visual	0	2	11	6	0
4.	Diversidade e adequação dos materiais e técnicas à proposta apresentada	0	1	16	2	0
Questão II		1	2	3	4	5
5.	Concretizou a questão na totalidade	0	3	9	7	0
6.	Rigor e equilíbrio na composição	0	2	11	6	0
7.	Originalidade e criatividade na concepção e tratamento do tema	0	2	12	5	0
8.	Poder de comunicação da mensagem visual	0	1	16	2	0
9.	Expressividade do desenho e qualidade do traçado	0	0	17	2	0
10.	Diversidade e adequação dos materiais e técnicas à proposta apresentada	0	0	16	3	0
Total		0	16	132	42	0
Total em %		0%	8,4%	69,5%	22,1%	0%

Tabela 13 – Ficha de Avaliação de Diagnóstico da Turma 2

Através deste instrumento, apurou-se que tanto na Turma 1 como na Turma 2, a maioria dos alunos se encontra no nível 3, que corresponde à menção qualitativa Médio. De registrar também, que na Turma 1 existe uma percentagem superior de níveis 2, com 14,7 %, relativamente à Turma 2, com 8,4%.

À posteriori, considerou-se que a ficha desenvolvida não proporcionou dados suficientes para um conhecimento real do desenvolvimento dos alunos, nomeadamente de algumas competências essenciais ao trabalho em projeto, como a capacidade de resolução de problemas e a capacidade de trabalhar em equipa. Outro aspeto não apurado pela ficha, foi o nível de cultura visual dos alunos, que se veio a revelar limitado para o desenvolvimento do projeto em questão. Consequentemente, e à posteriori, concluiu-se ao nível da criatividade, os alunos apresentam um desenvolvimento baixo face às exigências do projeto em questão. A ficha de avaliação de diagnóstico aplicada, pressupõe a demarcação de um momento delimitado, tanto pelo tempo como pelo tipo de recursos disponíveis, o que se revelou pouco compatível com o tipo de informação que se pretendia aferir. Na disciplina de Educação Visual, fará mais sentido que este tipo de avaliação seja conduzido durante um período de algumas aulas e com um caráter mais informal, talvez até sob forma de um pequeno projeto.

6.1.2. Avaliação do Processo

Conforme o referido no ponto relativo à *Avaliação das Aprendizagens dos Alunos* do Capítulo 4, no âmbito da Avaliação Formativa desenvolvida ao longo das fases II, III e IV, da Parte I do projeto “Cidade Emocional”, criou-se o tópico **Avaliação do Processo**, que resume as informações obtidas através da análise dos Cadernos de Bordo, da Pesquisa Realizada e da Grelha de Registo com o Método Projetual de Bruno Munari.

Ao contrário das restantes tabelas, nas quais se apresentam dados apurados individualmente por aluno, esta fornece informação relativa ao trabalho de grupo. Sendo assim, o seu universo é composto por quatro grupos em cada turma. Esta avaliação foi feita no final de cada período letivo (1.º e 2.º Períodos) e varia numa escala entre 1 valor e 5 valores, com a seguinte correspondência: 1 - Muito fraco, 2 - Fraco, 3 - Médio, 4 – Bom e 5 - Muito bom.

Avaliação do Processo, por Grupo – Turma 1

Cadernos de Bordo . Pesquisa Realizada . Ficha Bruno Munari

1.º Período		Níveis				
Critérios		1	2	3	4	5
1. Informação adequada		0	2	0	1	1
2. Registo e organização da recolha efetuada		0	1	1	1	1
3. Inventário dos recursos disponíveis		0	1	1	1	1
4. Seleção de técnicas, materiais e ferramentas		0	1	1	1	1
5. Originalidade e criatividade na conceção e tratamento do tema		0	1	1	1	1
6. Poder de comunicação da mensagem visual		0	0	2	2	0
7. Expressividade do desenho		0	0	2	2	0
8. Rigor e equilíbrio na composição		0	0	2	2	0
9. Qualidade do traçado		0	0	2	2	0
10. Adequação dos materiais e técnicas à proposta apresentada		0	0	2	1	1
Total		0	6	14	14	6
Total em %		0%	15%	35%	35%	15%

2.º Período		Níveis				
Critérios		1	2	3	4	5
1. Informação adequada		0	1	0	3	0
2. Registo e organização da recolha efetuada		0	1	0	3	0
3. Inventário dos recursos disponíveis		0	1	1	2	0
4. Seleção de técnicas, materiais e ferramentas		0	1	1	1	1
5. Originalidade e criatividade na conceção e tratamento do tema		0	0	1	2	1
6. Poder de comunicação da mensagem visual		0	0	1	3	0
7. Expressividade do desenho		0	0	2	2	0
8. Rigor e equilíbrio na composição		0	0	2	2	0
9. Qualidade do traçado		0	0	2	2	0
10. Adequação dos materiais e técnicas à proposta apresentada		0	1	0	2	1
Total		0	5	10	22	3
Total em %		0%	12,5%	25%	55%	7,5%

Tabela 14 – Avaliação do Processo nos 1.º e 2.º Períodos pela Turma 1

Começando por fazer a comparação entre os 1.º e 2.º Períodos da Turma 1, considera-se que o desempenho dos grupos de trabalho melhorou, apesar do número de níveis 5 ter baixado. O nível 2 baixou de seis casos para cinco e houve um aumento significativo de níveis 4. No 1.º Período, os níveis 3 e 4 apresentavam igual prevalência, com 35% cada. No 2.º Período, o nível quatro aumentou para 55%, revelando-se o nível com maior incidência.

Avaliação do Processo, por Grupo – Turma 2

Cadernos de Bordo . Pesquisa Realizada . Ficha Bruno Munari

1.º Período		Níveis				
Critérios		1	2	3	4	5
11. Informação adequada		0	0	0	2	2
12. Registo e organização da recolha efetuada		0	0	0	2	2
13. Inventário dos recursos disponíveis		0	0	1	0	3
14. Seleção de técnicas, materiais e ferramentas		0	0	1	1	2
15. Originalidade e criatividade na conceção e tratamento do tema		0	0	0	1	3
16. Poder de comunicação da mensagem visual		0	0	2	2	0
17. Expressividade do desenho		0	0	2	2	0
18. Rigor e equilíbrio na composição		0	0	2	2	0
19. Qualidade do traçado		0	0	2	2	0
20. Adequação dos materiais e técnicas à proposta apresentada		0	0	0	1	3
Total		0	0	10	15	15
Total em %		0%	0%	25%	37,5%	37,5%

2.º Período		Níveis				
Critérios		1	2	3	4	5
1. Informação adequada		0	1	0	0	3
2. Registo e organização da recolha efetuada		0	1	0	1	2
3. Inventário dos recursos disponíveis		0	0	1	0	3
4. Seleção de técnicas, materiais e ferramentas		0	0	1	0	3
5. Originalidade e criatividade na conceção e tratamento do tema		0	0	0	1	3
6. Poder de comunicação da mensagem visual		0	0	2	1	1
7. Expressividade do desenho		0	0	2	2	0
8. Rigor e equilíbrio na composição		0	0	2	1	1
9. Qualidade do traçado		0	0	2	2	0
10. Adequação dos materiais e técnicas à proposta apresentada		0	0	1	0	3
Total		0	2	11	8	19
Total em %		0%	5%	27,5%	20%	47,5%

Tabela 15 – Avaliação do Processo nos 1.º e 2.º Períodos pela Turma 2

Na Turma 2, verificou-se um aumento no nível 2 no 2.º Período, que espelha o trabalho do grupo anteriormente referenciado nas reflexões, que não conseguiu acabar o seu projeto. De referir que no 1.º Período não existiam níveis negativos atribuídos a esta turma. Verifica-se também que no 2.º Período, o número de níveis 5 aumentou significativamente face ao 1.º Período. Os níveis 4 diminuíram de forma expressiva face ao 1.º Período, tendo sido distribuídos pelo nível 5, no caso dos grupos que melhoraram e, pelo nível 3, no caso do grupo referido.

Fazendo uma comparação entre as duas Turmas, pode observar-se, que a Turma 2, apesar da circunstância do grupo que não entregou o trabalho, apresenta um aproveitamento superior, pois quer no 1.º Período, quer no 2.º, os níveis 4 e 5, que correspondem a Bom e Muito Bom, situam-se acima dos da Turma 1. No final do 2.º Período, a maioria dos alunos da Turma 1, situava-se no nível 4, com 55%, que corresponde a Bom e na Turma 2, a prevalência registou-se no nível 5, considerado Muito Bom, com 47,5%, ou seja, quase metade da turma.

Relativamente aos instrumentos que deram origem ao tópico Avaliação do Processo, salienta-se que a Grelha de Registo com o Método Projetual de Bruno Munari, revelou-se bastante proficiente, principalmente por ter permitido aos alunos fazerem uma avaliação sistemática do seu próprio trabalho ao longo do processo, ajudando-os a encontrar as melhores soluções para cada situação problemática. Contudo, verificou-se que a Metodologia

Projetual proposta por Bruno Munari não é ideal para auxiliar projetos de âmbito educativo, dada a sua complexidade e número excessivo de fases. Consequentemente, o preenchimento da ficha levantou bastantes dúvidas nos alunos, exigindo constantes esclarecimentos por parte das professoras. A ideia é muito interessante, mas o modelo aplicado não foi o melhor.

Relativamente aos Cadernos de Bordo, trataram-se de um instrumento muito rico em informação, pois o seu preenchimento foi feito de forma continuada, ilustrando o desenvolvimento de todo o projeto.

6.1.3. Auto e Heteroavaliação dos Alunos

A Ficha de Auto e Heteroavaliação aplicada apresenta dois grupos distintos de critérios de avaliação. O primeiro grupo é referente a Atitudes e Valores e o segundo grupo as Aptidões, Capacidades e Conhecimentos. A ficha foi preenchida por todos os alunos individualmente, dezassete da Turma 1 e dezanove da Turma 2. Num total de vinte e cinco critérios, cada um deles foi classificado através da seguinte escala: 1 – Muito Mau; 2 – Mau; 3 – Médio; 4 – Bom; 5 – Muito Bom.

Auto e Heteroavaliação, por Aluno – Turma 1

		Níveis				
Atitudes e Valores		1	2	3	4	5
1.	Assíduo e pontual	0	0	5	8	4
2.	Executo as tarefas propostas	0	0	4	10	3
3.	Cuidado e rigor na apresentação dos trabalhos	0	0	6	7	4
4.	Trago material necessário à aula	0	1	8	5	3
5.	Utilizo corretamente os materiais	0	0	5	7	5
6.	Tento superar as minhas dificuldades	0	0	6	8	3
7.	Organizo o meu espaço de trabalho	0	1	5	7	4
8.	Defendo os meus pontos de vista	0	1	8	7	1
9.	Ouçoo os colegas e aceito as suas opiniões	0	0	3	9	5
10.	Não causo situações de conflito	0	1	4	9	3
11.	Cumpro as regras estabelecidas	0	0	9	6	2
12.	Presto ajuda aos colegas	0	0	5	7	5
13.	Cooperoo no trabalho de grupo	0	0	6	5	6
Total		0	4	74	95	48
Total em %		0%	1,8%	33,5%	43%	21,7%

Aptidões, Capacidades e Conhecimentos		1	2	3	4	5
14.	Utilizo os elementos definidores da forma: (ponto, linha, forma, luz/cor)	0	0	12	4	1
15.	Represento de forma clara aquilo que pretendo	0	0	12	4	1
16.	Identifico de forma clara a situação em estudo	0	0	10	6	1
17.	Aplico corretamente as técnicas escolhidas	0	0	11	4	2
18.	Domino várias formas de expressão	0	1	6	9	1
19.	Executo aquilo que projeto	0	0	10	6	1
20.	Sou criativo e inovador	0	0	8	8	1
21.	Aplico uma sequência lógica na resolução de problemas	0	0	9	7	1
22.	Aplico os conhecimentos a novas situações	0	0	13	3	1
23.	Utilizo os diferentes materiais, tendo em conta as suas características	0	0	9	7	1
24.	Selecionoo e aplicoo as ferramentas específicas aos materiais a trabalhar	0	0	8	8	1
25.	Sigo as diferentes fases do Método Projetual de Bruno Munari	0	1	9	6	1
Total		0	2	117	72	13
Total em %		0%	0,9%	57,4%	35,3%	6,4%

Tabela 16 – Auto e Heteroavaliação dos alunos da Turma 1

Relativamente ao conjunto de critérios das Atitudes e Valores, com uma incidência de 43%, a maioria dos alunos da Turma 1 autoavalia-se no nível 4, considerado Bom, seguindo-se o nível 3, que corresponde à menção de Médio, com 33,5% dos alunos. Apenas 1,8% dos alunos considera negativa a sua prestação neste parâmetro de avaliação. De referir também que 21,7%, autoavalia-se com Muito Bom, no nível 5.

Relativamente ao segundo conjunto de critérios, relativo a Aptidões, Capacidades e Conhecimentos a maioria situa-se entre o nível 3, com 57,3% e o nível 4, com 35,3%. Sendo que apenas dois alunos, 0,9%, se autoavaliam negativamente. O número de alunos que se autoavaliam no nível 5, é também pouco expressivo, com 6,4%.

Auto e Heteroavaliação, por Aluno – Turma 2

		Níveis				
Atitudes e Valores		1	2	3	4	5
1.	Assíduo e pontual	0	0	4	8	7
2.	Executo as tarefas propostas	0	0	4	11	4
3.	Cuidado e rigor na apresentação dos trabalhos	0	0	7	11	1
4.	Trago material necessário à aula	0	0	3	8	8
5.	Utilizo corretamente os materiais	0	0	2	6	11
6.	Tento superar as minhas dificuldades	0	0	5	9	5
7.	Organizo o meu espaço de trabalho	0	0	7	9	3
8.	Defendo os meus pontos de vista	0	1	3	9	6
9.	Ouçoo os colegas e aceito as suas opiniões	0	0	2	7	10
10.	Não causo situações de conflito	0	1	3	5	10
11.	Cumpro as regras estabelecidas	0	0	5	11	3
12.	Presto ajuda aos colegas	0	1	7	3	8
13.	Cooperou no trabalho de grupo	0	1	7	4	7
Total		0	4	59	101	83
Total em %		0	1,6%	23,9%	40,9%	33,6%
Aptidões, Capacidades e Conhecimentos		1	2	3	4	5
14.	Utilizo os elementos definidores da forma: (ponto, linha, forma, luz/cor)	1	1	8	9	0
15.	Represento de forma clara aquilo que pretendo	0	0	9	9	1
16.	Identifico de forma clara a situação em estudo	0	0	8	11	0
17.	Aplico corretamente as técnicas escolhidas	1	0	9	9	0
18.	Domino várias formas de expressão	1	2	12	4	0
19.	Executo aquilo que projeto	0	0	8	9	2
20.	Sou criativo e inovador	0	3	4	12	0
21.	Aplico uma sequência lógica na resolução de problemas	0	0	7	12	0
22.	Aplico os conhecimentos a novas situações	0	0	9	9	1
23.	Utilizo os diferentes materiais, tendo em conta as suas características	0	0	7	7	5
24.	Seleciono e aplico ferramentas específicas aos materiais a trabalhar	0	0	8	8	3
25.	Sigo as diferentes fases do Método Projetual de Bruno Munari	0	2	7	9	1
Total		3	8	96	108	13
Total em %		1,3%	3,5%	42,1%	47,4%	5,7%

Tabela 17 – Auto e Heteroavaliação dos alunos da Turma 2

Na Turma 2, dentro do quadro das Atitudes e Valores, o nível 4 surge como o mais assinalado pelos alunos, com 40,9%. Seguindo-se do nível 5, com 33,6% e do nível 3 com 23,9%. À semelhança da Turma 1, também nesta turma se verifica um registo pouco significativo no nível 2, que representa 1,6% dos alunos.

No que respeita às Aptidões, Capacidades e Conhecimentos, os níveis 3 e 4, aparecem como os níveis com mais representatividade, com 42,1% e 47,4%, respetivamente. De salientar, que 1,3%, ou seja, três alunos se autoavaliam com o nível 1, representativo da menção mais baixa desta escala de valores. O nível 2 tem uma representatividade de 3,5% e o nível 5 de 5,7%.

6.1.4. Avaliação Final dos Alunos

No final do projeto, concretizou-se um exercício de avaliação sumativa, procedendo à análise global de todos os dados recolhidos ao longo do projeto. Conforme já referido, esta tarefa não teve efeitos na avaliação real dos alunos, visando apenas o desenvolvimento profissional da estagiária. Nesta sequência, apresenta-se **Avaliação Final dos Alunos**, que à semelhança da Ficha de Auto e Heteroavaliação também está dividida em dois grupos de competências. O primeiro, avalia a componente de Atitudes e Valores, com uma ponderação de 25%, e resultou da análise de dados retirados do Livro de Ponto Eletrónico, da Grelha de Registo de Ocorrências e das Reflexões de Aula.

O segundo grupo de competências avalia a componente Aptidões, Capacidades e Conhecimento, com uma ponderação de 75%, e foi o resultado da análise dos dados recolhidos através de todos os instrumentos incluídos no tópico Avaliação do Processo (Cadernos de Bordo, Pesquisa Realizada e Grelha de Registo com o Método Projetual de Bruno Munari), da Ficha de Auto e Heteroavaliação, das Reflexões das Aulas e dos produtos finais realizados pelos alunos.

A Avaliação Final revela dados relativos ao 1.º e 2.º Período letivos e é composta por um total de vinte e quatro critérios, tendo sido cada um deles classificado através da seguinte escala: 1 – Muito Mau; 2 – Mau; 3 – Médio; 4 – Bom; 5 – Muito Bom.

Avaliação Final, por Aluno – Turma 1

1.º Período		Níveis				
Atitudes e Valores – 25%		1	2	3	4	5
1.	É assíduo	0	0	0	0	17
2.	É pontual	0	1	2	14	0
3.	Revela interesse e empenho	0	5	4	7	1
4.	Revela uma atitude adequada perante a disciplina	0	2	6	9	0
5.	Cumprir as regras da sala de aula	0	3	4	9	1
6.	É responsável na organização e utilização dos materiais	0	3	9	2	3
7.	Realiza os trabalhos dentro dos prazos estabelecidos	0	10	2	2	3
8.	Demonstra uma postura adequada no trabalho de grupo	0	5	7	2	3
Total		0	29	34	45	28
Total em %		0%	21,3%	25%	33,1	20,6
Trabalho de Projeto – 75%		1	2	3	4	5
9.	Participa e revela iniciativa no trabalho de projeto	0	5	6	4	2
10.	Desenvolve atividades de projeto, interpretando sinais e explorando hipóteses	0	6	6	5	0
11.	Organiza as operações a realizar	0	9	3	4	1
12.	Relaciona ações e resultados que condicionam o projeto	0	10	4	3	0
13.	Revela capacidade de materializar uma ideia	0	9	4	3	1
14.	Apresenta ideias alternativas	0	6	5	5	1
15.	Fundamenta as suas escolhas	0	7	3	6	1
16.	Revela autonomia no trabalho	0	11	1	4	1
17.	Seleciona e explora os recursos disponíveis	0	8	5	4	0
18.	Identifica e utiliza de diversas formas de expressão plástica	0	0	13	4	0
19.	Utiliza corretamente o vocabulário específico	0	1	12	4	0
20.	Representa, no plano bidimensional, a terceira dimensão	0	2	11	4	0
21.	Transpõe formas do plano bidimensional para o plano tridimensional	0	2	11	4	0
22.	Demonstra sensibilidade estética no desenvolvimento do projeto	0	5	8	3	1
23.	Aplica técnicas, respeitando as características dos materiais	0	0	13	4	0
24.	Utiliza de forma correta os utensílios específicos	0	0	13	4	0
Total		0	81	118	65	8
Total em %		0%	29,8%	43,4%	23,9%	2,9%
2.º Período		Níveis				
Atitudes e Valores – 25%		1	2	3	4	5
1.	É assíduo	0	0	0	0	17
2.	É pontual	0	0	3	14	0
3.	Revela interesse e empenho	0	2	4	8	3
4.	Revela uma atitude adequada perante a disciplina	0	2	3	9	3
5.	Cumprir as regras da sala de aula	0	0	4	9	4
6.	É responsável na organização e utilização dos materiais	0	2	8	3	4
7.	Realiza os trabalhos dentro dos prazos estabelecidos	0	3	6	5	3
8.	Demonstra uma postura adequada no trabalho de grupo	0	2	6	6	3
Total		0	11	34	54	37
Total em %		0%	8,1%	25%	39,7%	27,2%
Trabalho de Projeto – 75%		1	2	3	4	5
9.	Participa e revela iniciativa no trabalho de projeto	0	1	8	4	4
10.	Desenvolve atividades de projeto, interpretando sinais e explorando hipóteses	0	1	8	6	2
11.	Organiza as operações a realizar	0	3	7	5	2
12.	Relaciona ações e resultados que condicionam o projeto	0	4	6	6	1
13.	Revela capacidade de materializar uma ideia	0	4	7	4	2
14.	Apresenta ideias alternativas	0	5	3	7	2
15.	Fundamenta as suas escolhas	0	6	2	7	2
16.	Revela autonomia no trabalho	0	5	6	3	3
17.	Seleciona e explora os recursos disponíveis	0	3	9	4	1
18.	Identifica e utiliza de diversas formas de expressão plástica	0	0	13	4	0
19.	Utiliza corretamente o vocabulário específico	0	2	11	4	0
20.	Representa, no plano bidimensional, a terceira dimensão	0	3	10	4	0
21.	Transpõe formas do plano bidimensional para o plano tridimensional	0	1	11	5	0
22.	Demonstra sensibilidade estética no desenvolvimento do projeto	0	2	10	4	1
23.	Aplica técnicas, respeitando as características dos materiais	0	0	12	4	1
24.	Utiliza de forma correta os utensílios específicos	0	0	12	5	0
Total		0	40	135	76	21
Total em %		0%	14,7%	49,6%	28%	7,7%

Tabela 18 – Avaliação Final da Turma 1

Analisando primeiramente a componente Atitudes e Valores da Turma 1, pode verificar-se na Tabela 18 que no 1.º Período o nível 4 é o que apresenta maior incidência, com 33,1%. De seguida, com 25% encontra-se o nível 3, e com 20,6% o nível 5. Contudo, é de salientar o elevado número de alunos com avaliações situadas no nível 2 (21,3%), considerado negativo. Aqui, destaca-se o critério *Realiza os trabalhos dentro dos prazos estabelecidos*, que apresenta dez casos avaliados com este nível. Assim como os critérios *Revela interesse e empenho* e *Demonstra uma postura adequada no trabalho de grupo*, somando cada um deles cinco casos negativos. Estes dados encontram explicação ao longo das Reflexões de Aula, nas quais se expuserem algumas situações problemáticas, quer ao nível do comportamento destes alunos, quer ao nível do seu compromisso com o projeto.

Conforme referido nessas mesmas reflexões, procurou-se colmatar este problema recorrendo a diversas estratégias pedagógicas que tiveram resultados positivos no desempenho dos alunos. Pelo que, se pode verificar uma evolução bastante satisfatória do 1.º Período para o 2.º Período, pois o nível 2 desceu de 21,3% para 8,1%. Também nos níveis 4 e 5 se verifica esta melhoria, apresentando respetivamente, 39,7% e 27,2%. O nível 3 manteve-se com 25%.

Relativamente à componente Trabalho de Projeto, também se verifica uma melhoria significativa na avaliação dos alunos do 1.º para o 2.º Período. No 1.º Período, apesar de o nível 3 ser o nível com maior incidência, o nível 2 surge com uma expressividade bastante significativa, que traduz o fraco envolvimento e empenho dos alunos nesta fase do projeto. Porém, pode-se verificar uma melhoria, de um período para o outro, pela descida do nível 2 de 29,8% no 1.º Período para 14,7% no 2.º Período, e pela subida do nível 3, de 43,4% para 49,6, do nível 4 de 23,9% para 28% e do nível 5 de 2,9% para 7,7%.

Tendo em conta a análise de todos os critérios que constituíram a Avaliação Final dos alunos, na tabela abaixo apresenta-se uma proposta de níveis, desenvolvida pela estagiária. Porém, com um carácter meramente indicativo, uma vez que não realizou efetivamente uma avaliação sumativa com efeitos reais. Pelos dados da Tabela 19, considera-se a Avaliação Sumativa dos alunos da Turma 1, Satisfatória.

	Número de alunos com níveis:				
	1	2	3	4	5
1.º Período	0	2	11	4	0
2.º Período	0	0	11	3	3

Tabela 19: Proposta de Avaliação Sumativa (níveis) dos alunos da Turma 1, nos 1.º e 2.º Períodos

Avaliação Final, por Aluno – Turma 2

1.º Período		Níveis				
Atitudes e Valores 25%		1	2	3	4	5
1.	É assíduo	0	0	0	0	19
2.	É pontual	0	0	0	18	1
3.	Revela interesse e empenho	0	2	6	5	6
4.	Revela uma atitude adequada perante a disciplina	0	2	8	4	5
5.	Cumprir as regras da sala de aula	0	1	9	6	3
6.	É responsável na organização e utilização dos materiais	0	2	11	1	5
7.	Realiza os trabalhos dentro dos prazos estabelecidos	0	3	7	4	5
8.	Demonstra uma postura adequada no trabalho de grupo	0	2	8	6	3
Total		0	12	49	44	47
Total em %		0%	7,9%	32,2%	29%	30,9%
Trabalho de Projeto 75%		1	2	3	4	5
9.	Participa e revela iniciativa no trabalho de projeto	0	4	9	1	5
10.	Desenvolve atividades de projeto, interpretando sinais e explorando hipóteses	0	2	11	3	3
11.	Organiza as operações a realizar	0	3	10	3	3
12.	Relaciona ações e resultados que condicionam o projeto	0	1	12	6	0
13.	Revela capacidade de materializar uma ideia	0	3	11	5	0
14.	Apresenta ideias alternativas	0	5	7	5	2
15.	Fundamenta as suas escolhas	0	4	8	5	2
16.	Revela autonomia no trabalho	0	1	10	6	2
17.	Seleciona e explora os recursos disponíveis	0	1	12	4	2
18.	Identifica e utiliza de diversas formas de expressão plástica	0	0	13	6	0
19.	Utiliza corretamente o vocabulário específico	0	1	12	6	0
20.	Representa, no plano bidimensional, a terceira dimensão	0	1	12	6	0
21.	Transpõe formas do plano bidimensional para o plano tridimensional	0	0	13	6	0
22.	Demonstra sensibilidade estética no desenvolvimento do projeto	0	2	10	2	5
23.	Aplica técnicas, respeitando as características dos materiais	0	0	13	6	0
24.	Utiliza de forma correta os utensílios específicos	0	0	13	6	0
Total		0	28	176	76	24
Total em %		0%	9,2%	57,9%	25%	7,9%
2.º Período		Níveis				
Atitudes e Valores 25%		1	2	3	4	5
1.	É assíduo	0	0	1	0	18
2.	É pontual	0	0	0	18	1
3.	Revela interesse e empenho	0	5	3	4	7
4.	Revela uma atitude adequada perante a disciplina	1	3	3	5	7
5.	Cumprir as regras da sala de aula	0	1	7	6	5
6.	É responsável na organização e utilização dos materiais	0	3	6	5	5
7.	Realiza os trabalhos dentro dos prazos estabelecidos	0	6	3	5	5
8.	Demonstra uma postura adequada no trabalho de grupo	0	3	6	5	5
Total		1	21	29	48	53
Total em %		0,6%	13,8%	19,1%	31,6%	34,9%
Trabalho de Projeto 75%		1	2	3	4	5
9.	Participa e revela iniciativa no trabalho de projeto	0	3	7	2	7
10.	Desenvolve atividades de projeto, interpretando sinais e explorando hipóteses	0	4	6	3	6
11.	Organiza as operações a realizar	0	3	7	4	5
12.	Relaciona ações e resultados que condicionam o projeto	0	1	9	5	4
13.	Revela capacidade de materializar uma ideia	0	3	8	5	3
14.	Apresenta ideias alternativas	0	7	5	3	4
15.	Fundamenta as suas escolhas	0	4	8	1	6
16.	Revela autonomia no trabalho	0	1	10	3	5
17.	Seleciona e explora os recursos disponíveis	0	3	8	3	5
18.	Identifica e utiliza de diversas formas de expressão plástica	0	0	11	3	5
19.	Utiliza corretamente o vocabulário específico	0	1	10	3	5
20.	Representa, no plano bidimensional, a terceira dimensão	0	1	10	6	2
21.	Transpõe formas do plano bidimensional para o plano tridimensional	0	0	11	7	1
22.	Demonstra sensibilidade estética no desenvolvimento do projeto	0	3	8	2	6
23.	Aplica técnicas, respeitando as características dos materiais	0	0	11	3	5
24.	Utiliza de forma correta os utensílios específicos	0	0	11	3	5
Total		0	34	140	56	74
Total em %		0%	11,2%	46,1%	18,4%	24,3%

Tabela 20 – Avaliação Final da Turma 2

Na Turma 2, começa-se igualmente pela análise da componente de Valores e Atitudes na qual se destaca uma melhoria entre o 1.º e o 2.º Período, nos níveis mais altos da escala, ou seja, nos níveis 4 e 5, que correspondem às menções qualitativas de Bom e Muito Bom. O nível 4 sobe de 29% no 1.º Período para 31,6% no 2.º Período e o nível 5 de 30,9% para 34,9%, representando, em conjunto, a maioria dos alunos da turma.

No polo oposto, refere-se o aumento registado no nível 2, que corresponde à menção de Fraco, de 7,9% no 1.º Período para 9,2% no 2.º Período. Aqui, mais uma vez, remete-se para as Reflexões de Aula, onde se encontra a explicação para estes dados, pois refletem a postura do grupo de trabalho que não conseguiu atingir o objetivo do projeto. De referir também a ocorrência de um nível 1 no 2.º Período, atribuído no critério *Revela uma atitude adequada perante a disciplina*. Este valor representa a aluna, também referida nas Reflexões de Aula, cuja atitude incorreta perante a disciplina e o projeto, influenciou negativamente todo o trabalho do grupo.

Relativamente ao nível 3, considerado Médio, verifica-se que este diminuiu do 1.º Período para 2.º Período, sendo que inicialmente totalizava 32,2% de incidência e posteriormente desceu para 19,1%.

Quanto à componente Trabalho de Projeto, o dado que mais se destaca é um aumento significativo do nível 5, subindo de 7,9% no 1.º Período para 24,3% no 2.º Período. Verifica-se também que tanto o nível 3 como o nível 4 desceram a sua percentagem. O nível 3 baixou de 57,9% no 1.º Período para 46,1% no 2.º, e o nível 4 baixou de 25% no 1.º Período para 18,4%.

De salientar também o paralelismo entre a incidência do nível 2 na componente Atitudes e Valores face à componente Trabalho de Projeto. Também no segundo se verifica um aumento percentual, que se considera ser o reflexo da atitude tomada em particular pela aluna referida e, no geral, pelo grupo.

À semelhança do procedimento com a turma 1, na Tabela 21 apresentam-se os níveis que a estagiária propôs para uma suposta Avaliação Sumativa dos alunos. Pelos dados da Tabela 21, considera-se que a Avaliação Sumativa dos alunos da Turma 2 é Muito Satisfatória.

	Número de alunos com níveis:				
	1	2	3	4	5
1.º Período	0	0	13	4	2
2.º Período	0	0	10	2	7

Tabela 21: Proposta de Avaliação Sumativa (níveis) dos alunos da Turma 2, nos 1.º e 2.º Períodos;

6.1.5. Avaliação do Projeto pelos Alunos

Aqui os dados foram obtidos através das considerações individuais dos alunos num universo de dezassete alunos na Turma 1 e de dezanove alunos na Turma 2. Os diferentes critérios foram avaliados pelos alunos seguindo a seguinte escala: 1 – Mau; 2 – Medíocre; 3 – Suficiente; 4 – Bom; 5 – Muito Bom. Ao contrário dos outros instrumentos, no preenchimento deste verificaram-se casos de alunos que não responderam a determinadas questões, pelo que na tabela se pode verificar a existência de uma coluna destinada à contabilização desta ocorrência, sob a sigla NR (Não Respondeu)

Avaliação do Projeto, por Aluno – Turma 1

Critérios		Níveis					
		NR	1	2	3	4	5
Autoavaliação	1. Assiduidade	0	0	0	1	8	8
	2. Pontualidade	0	0	0	1	7	9
	3. Interesse	0	0	0	5	11	1
	4. Participação individual	0	0	0	8	6	3
	5. Participação em trabalho de grupo	0	0	0	1	13	3
	6. Cooperação	0	0	0	6	9	2
	7. Compreensão dos conteúdos	0	0	0	8	9	0
	8. Elaboração de materiais/trabalhos	0	0	0	6	10	1
	9. Satisfação em geral	0	0	0	4	5	8
Total		0	0	0	40	78	35
Total em %		0%	0%	0%	26,1%	51%	22,9%
Tema e Conteúdos	10. Interesse	0	0	1	4	10	2
	11. Compreensão	0	0	1	6	7	3
	12. Aplicação no futuro	0	0	3	6	7	1
	13. Concretização dos objetivos propostos	0	0	1	5	10	1
	14. Equilíbrio da teoria e prática	1	0	1	7	8	0
	15. Importante para a formação do aluno	2	0	0	4	5	6
Total		3	0	7	32	47	13
Total em %		2,9%	0%	6,9%	31,4%	46,1%	12,7%
Metodologias	16. Adequação Métodos e Conteúdos	0	0	0	9	7	1
	17. Trabalhos de grupo	0	0	0	7	7	3
	18. Intervenção dos alunos	0	0	0	3	11	3
	19. Qualidade dos materiais	0	0	0	3	9	5
	20. Atividades para os alunos	0	0	0	6	7	4
	Total	0	0	0	28	41	16
Total em %		0%	0%	0%	33%	48,2	18,8
Desempenho Professor	21. Capacidade de motivação	0	0	0	0	10	7
	22. Clareza da explicação	0	0	0	2	10	5
	23. Relação com os alunos/turma	0	0	0	3	12	2
	24. Debate e discussão	0	0	0	4	7	6
	25. Orientação das atividades	0	0	0	2	9	6
	Total	0	0	0	11	48	26
Total em %		0%	0%	0%	12,9%	56,5%	30,6%
Processo Avaliaçã o	26. Trabalho individual	0	0	0	6	8	3
	27. Trabalhos de grupo	0	0	0	1	14	2
	28. Concordância avaliação/desempenho	0	0	0	3	10	4
	Total	0	0	0	10	32	9
Total em %		0%	0%	0%	19,6%	62,7%	17,7%
Organização U.T.	29. Tempo atribuído	1	0	2	9	4	1
	30. Horário das aulas da disciplina	1	0	0	9	7	0
	31. Materiais e textos fornecidos	0	0	0	3	10	4
	32. Espaços/salas	0	0	0	3	10	4
	33. Materiais de apoio	0	0	0	3	9	5
	34. Materiais de trabalho	0	0	0	3	8	6
Total		2	0	2	30	48	20
Total em %		2%	0%	2%	29,4%	47%	19,6%
TOTAL		5	0	9	151	294	119
TOTAL EM %		0,9%	0%	1,5%	26,1%	50,9%	20,6%

Tabela 22 – Avaliação do Projeto pelos alunos da Turma 1

Na Turma 1, relativamente ao parâmetro *Autoavaliação*, a prevalência situa-se no nível 4, com 51%. Segue-se o nível 3 com 26,1% e o nível 5, com 22,9%. De registar que nenhum aluno desta turma autoavaliou o seu desempenho negativamente.

No parâmetro seguinte Temas e Conteúdos, a maioria dos alunos, 46,1%, avaliou-o com o nível 4, que corresponde a Bom. Seguem-se os níveis 3, com 31,4%, o nível 5, com 6,9% e o nível 2 com 12,7%. Apesar da incidência no nível 2 ser pouco expressiva, considera-se importante registar que três alunos avaliaram negativamente o critério *Aplicação no Futuro*.

No que respeita ao parâmetro *Metodologias*, não se verificam registos nos níveis considerados negativos, os níveis 1 e o 2, e mais uma vez o nível 4 surge com maior incidência, com 48,2%. Seguindo-se os níveis 3, com 33% e 5 com 18,8%.

Na avaliação do *Desempenho do Professor*, os alunos consideram na sua maioria que este se situou entre os níveis 4, com uma expressividade de 56,5%, e 5 com 30,6%, ou seja, Bom e Muito Bom. Apenas 12,9% avaliou o desempenho das professoras como Médio, no nível 3.

Relativamente ao *Processo de Avaliação*, a prevalência regista-se no nível 4, com 62,7%, demonstrando que a maioria dos alunos considerou o seu desenvolvimento Bom. Dos restantes alunos 19,6% avaliou o parâmetro no nível 3, considerado Médio e 17,7 no nível 5, considerado Muito Bom.

Quanto ao parâmetro *Organização da Unidade de Trabalho*, o nível 4 continua a ser o nível a prevalecer, com uma incidência de 47%. De seguida, surge o nível 3, com 29,4% e o nível 5, com 19,6%. Com duas respostas ao critério Tempo Atribuído, situadas no nível 2, este tem uma representatividade de 2%.

Fazendo uma análise geral da Tabela, percebe-se que os alunos da Turma 1 avaliaram o projeto “Cidade Emocional” na sua globalidade como a menção de Bom, pois o nível 4 é o que apresenta maior incidência em todos os parâmetros, registando no geral 50,9%. O nível 3 tem uma expressividade de 26,1% e o nível 5 de 20,6%. Com nove critérios avaliados negativamente pelos alunos, o nível 2 apresenta 1,5% de ocorrências.

Avaliação do Projeto, por Aluno – Turma 2

		Níveis					
Critérios		NR	1	2	3	4	5
Autoavaliação	1. Assiduidade	0	0	0	3	7	9
	2. Pontualidade	0	0	0	2	8	9
	3. Interesse	0	1	1	4	9	4
	4. Participação individual	0	0	1	4	12	2
	5. Participação em trabalho de grupo	0	0	0	4	12	3
	6. Cooperação	0	0	0	7	8	4
	7. Compreensão dos conteúdos	0	0	0	7	11	1
	8. Elaboração de materiais/trabalhos	0	0	0	6	10	3
	9. Satisfação em geral	0	0	3	5	8	3
Total		0	1	5	42	85	38
Total em %		0%	0,6%	2,9%	24,6%	49,7%	22,2%
Tema e Conteúdos	10. Interesse	0	1	0	6	9	3
	11. Compreensão	1	0	0	7	9	2
	12. Aplicação no futuro	0	1	4	6	6	2
	13. Concretização dos objetivos propostos	0	0	0	9	9	1
	14. Equilíbrio da teoria e prática	0	0	2	8	7	2
	15. Importante para a formação do aluno	0	0	4	7	8	0
Total		1	2	10	43	48	10
Total em %		0,9%	1,7%	8,8%	37,7%	42,1%	8,8%
Metodologias	16. Adequação Métodos e Conteúdos	0	0	1	10	8	0
	17. Trabalhos de grupo	0	0	1	5	11	2
	18. Intervenção dos alunos	0	0	0	8	9	2
	19. Qualidade dos materiais	0	0	0	7	10	2
	20. Atividades para os alunos	0	0	0	10	7	2
	Total	0	0	2	40	45	8
Total em %		0%	0%	2,1%	42,1%	47,4%	8,4%
Desempenho Professor	21. Capacidade de motivação	0	0	2	5	9	3
	22. Clareza da explicação	0	0	2	4	11	2
	23. Relação com os alunos/turma	0	0	0	7	6	6
	24. Debate e discussão	0	0	1	4	11	3
	25. Orientação das atividades	0	0	1	6	9	3
	Total	0	0	6	26	46	17
Total em %		0%	0%	6,3%	27,4%	48,4%	17,9%
Processo Avaliaçã o	26. Trabalho individual	0	0	0	7	9	3
	27. Trabalhos de grupo	0	0	0	9	7	3
	28. Concordância avaliação/desempenho	0	0	1	6	9	3
	Total	0	0	1	22	25	9
Total em %		0%	0%	1,7%	38,6%	43,9%	15,8%
Organização U.T.	29. Tempo atribuído	0	0	3	11	4	1
	30. Horário das aulas da disciplina	0	0	1	10	7	1
	31. Materiais e textos fornecidos	0	0	1	7	11	0
	32. Espaços /salas	0	0	0	7	9	3
	33. Materiais de apoio	0	0	1	6	9	3
	34. Materiais de trabalho	0	0	0	10	9	0
	Total	0	0	6	51	49	8
Total em %		0%	0%	5,3%	44,7%	43%	7%
TOTAL		1	3	30	224	298	90
TOTAL EM %		0,2%	0,5%	4,6%	34,7%	46,1%	13,9%

Tabela 23 – Avaliação do Projeto pelos alunos da Turma 2

Na Turma 2, pode verificar-se que os alunos na maioria se autoavaliam no nível 4, considerado Bom, seguindo-se dos níveis 3, que corresponde a Médio, com 24,6% e 5, com 22,2% representativo da menção Muito Bom. Salienta-se o facto de 2,9% dos alunos se autoavaliarem com o nível 2 e 0,6%, que representa um aluno, com o nível 1.

No que respeita ao parâmetro *Temas e Conteúdos*, 42,1% dos alunos avalia-o como Bom, situando-se no nível 4. Segue-se o nível 3, que corresponde à menção de Médio, com uma incidência de 37,7% e o nível 5, com 8,8%. Com igual percentagem, ou seja, 8,8% dos alunos avaliam este parâmetro negativamente com o nível 2 e 1,7% com o nível 1.

Relativamente às *Metodologias*, a incidência em níveis negativos, regista-se apenas no nível 2, com 2,1%. A maioria dos alunos avalia este parâmetro entre o Médio e Bom, com o nível 3, com 42,1% e o nível 4, com 47,4%. O nível 5 soma apenas 8,4% das respostas dos alunos.

No parâmetro *Desempenho do Professor*, verifica-se que 48,4% dos alunos o considerou Bom, que 27,4% o considerou Médio e que 17,9% o considerou Muito Bom. Porém, 6,3% das respostas dos alunos, situadas no nível 2, revelam que dois alunos consideraram negativo o desempenho das professoras no que respeita à capacidade de os motivar e à clareza das suas explicações. Verifica-se também a existência de um aluno que considerou negativo o desempenho das professoras no que respeita a *Debate e Discussão e Orientação das Atividades*.

Quanto o *Processo de Avaliação*, verifica-se novamente a prevalência do nível 4, com 43,9%, ou seja, a maioria dos alunos avaliou-o como tendo sido Bom. Segue-se o nível 3, com 38,6% e o nível 5, com 15,8%. Contudo, verifica-se que um aluno demonstra não ter concordado com o nível que lhe foi atribuído, face ao desempenho que considera ter tido.

Por último, no parâmetro *Organização da Unidade de Trabalho*, o nível 3 representa a maioria, com uma incidência de 34,7%. Segue-se o nível 4, com 43% e o nível 5, com 7%. O nível 2 tem uma representatividade de 5,3%, verificando-se três respostas negativas no critério *Tempo Atribuído* e uma em cada um dos seguintes parâmetros: *Horário das Aulas da Disciplina*, *Materiais e Textos Fornecidos* e *Materiais de Apoio*.

No cômputo geral, a Turma 2 avaliou o projeto com a menção de Bom, registando-se uma prevalência no nível 4, com 46,1%. À exceção do parâmetro *Organização da Unidade de Trabalho*, no qual a moda se situou no nível 3, todos os outros parâmetros apresentam a maioria no nível 4. O nível 5 tem uma representatividade de 13,9%. Nesta turma, salienta-se o facto de os níveis negativos apresentarem maior incidência do que na Turma 1, pois verifica-se que o nível 2 regista 4,6% de respostas e o nível 1, 0,5%.

7. CONCLUSÃO

7.1. Avaliação do Projeto “Cidade Emocional”

No final do projeto “Cidade Emocional” e numa fase antecedente à análise dos dados recolhidos através dos instrumentos que no Capítulo anterior se apresentam, a estagiária procedeu a uma análise SWOT do projeto, com o objetivo de sintetizar as suas considerações relativas ao projeto. Como se sabe, por norma uma análise SWOT faz-se entre a fase de diagnóstico e a fase de desenvolvimento do projeto, porém neste caso particular não teve como propósito a intervenção no projeto “Cidade Emocional”, mas sim a organização das ideias principais, no que respeita, por um lado, aos constrangimentos sentidos e, por outro, às potencialidades que o projeto gerou. Tratou-se de mais um exercício reflexivo conjunto entre as estagiárias, tendo em vista uma futura aplicação deste projeto noutra contexto educativo. A Tabela 24 resume essas considerações:

		Ambiente Interno	
		Pontos Fracos	Pontos Fortes
Ambiente Externo	Ameaças	Excesso de narrativas; Qualidade das narrativas; Pouca experiência dos alunos do 3.º Ciclo no trabalho de grupo; Pouca experiência dos alunos do 3.º Ciclo no trabalho em Projeto; Escassez de tempo; Organização das disponibilidades dos intervenientes;	Carácter inovador e transversal do projeto; Utilização das TIC; Diversidade de Intervenientes; Diversidade de respostas e soluções;
	Oportunidades	Metodologia Projetual de Bruno Munari; Narrativas em Stopmotion;	Metodologia Projetual; Narrativas em vídeo; Trabalho colaborativo; Novas aprendizagens;

Tabela 24 – Análise SWOT do projeto “Cidade Emocional”

Nesta medida, consideraram-se como ameaças ao projeto, ou seja, aspetos que podem pôr em causa o seu sucesso, primeiramente a reduzida experiência dos alunos em trabalhar em grupo e em projeto. Este aspeto condicionou os trabalhos iniciais e foi alvo de reestruturação de estratégias educativas por parte da estagiária. Teria sido mais favorável ao projeto se alunos tivessem estas competências mais desenvolvidas. O excesso de narrativas e, consequentemente a sua qualidade pouco satisfatória. Considera-se que este aspeto carece de reflexão, pois talvez fosse mais prudente desenvolver menos narrativas, mas explorando melhor cada uma delas. Este ponto pode também ser relacionado ao tempo concedido para o seu desenvolvimento, devendo-se equacionar o alargamento do mesmo. Pelo facto de o projeto envolver um elevado número de intervenientes, com diferentes disponibilidades e agendas, considera-se que, apesar desta diversidade ser positiva, necessita de um

planeamento mais rigoroso, que implique um grau de comprometimento mais profundo de todos os intervenientes.

Relativamente ao carácter inovador do projeto, salienta-se que este aspeto pode ser uma ameaça, pela falta de referências que o sustentem e que auxiliem o seu desenvolvimento. Contudo, neste caso particular as soluções foram entradas e este transformou-se num ponto forte. O mesmo se passou com a sua natureza transversal. A articulação entre os dois ciclos de ensino e as diferentes disciplinas, apesar de ter gerados bastantes constrangimentos, acabou por ser um processo desenvolvido com sucesso. Aqui destaca-se a disponibilidade da Professora Cooperante que demonstrou uma enorme capacidade de resolução de problemas, quer relacionados com questões da estrutura e organização da própria escola, quer na gestão dos diferentes intervenientes no projeto. De salientar que a Professora Cooperante é a Coordenadora dos Cursos Profissionais da escola, o que também funcionou a favor do sucesso do projeto.

Quanto à metodologia, que sustentou o desenvolvimento do projeto, considera-se que este beneficiará com estrutura projetual mais concisa. Conforme já foi referido, a metodologia projetual proposta por Munari revelou-se demasiado complexa para o contexto onde se desenvolveu o projeto.

Outra questão que se levantou nesta análise está relacionada com o processo de animação que inicialmente se tinha equacionado, a técnica de *stopmotion*. Esta opção inicial revelou-se pouco adequada, pois carecia de um trabalho demasiado extenso, que se traduzia na captação de um elevado número de imagens necessárias para compor e contar cada uma das narrativas. Infelizmente, esta constatação só aconteceu depois dos alunos do 3.º Ciclo terem terminado a construção de todos os elementos das narrativas, o que condicionou o resultado final. Nesta medida, recomenda-se a filmagem como técnica de captação de imagens, e consequentemente uma reformulação das técnicas e estruturas na construção dos elementos.

Como pontos fortes, inquestionáveis no sucesso deste projeto e pelas razões que foram sendo descritas ao longo do relatório, destacam-se o trabalho colaborativo, inerente à metodologia projetual, e as aprendizagens alcançadas por todos os intervenientes.

7.2. Considerações Finais

A idealização do projeto “Cidade Emocional” partiu de um conjunto de intenções que tinham como objetivos, por um lado o desenvolvimento profissional da estagiária e, por outro, o benefício das aprendizagens dos alunos, no âmbito da disciplina de Educação Visual. O projeto foi desenhado, de forma a proporcionar respostas à questão que dá origem ao estudo:

Poderão as oportunidades geradas pelo Método Projetual no âmbito da disciplina de Educação Visual, beneficiar as aprendizagens dos alunos e contribuir para o desenvolvimento profissional dos docentes?

Olhando para o Projeto como fonte de oportunidades de aprendizagens diversificadas, numa fase inicial, a investigação foi orientada para a busca de conceitos inerentes a esta metodologia de trabalho. A primeira oportunidade identificada foi o desenvolvimento de competências ao nível do trabalho colaborativo. O projeto, por si só, pressupõe a interação entre os seus intervenientes, que se envolvem nele com um objetivo comum, o seu sucesso. Neste estudo, o sucesso do projeto, entende-se não só pela sua concretização plena, mas sobretudo pelas aprendizagens que ele proporcionou. Através da investigação teórica conduzida, percebeu-se que o conceito de Desenvolvimento Profissional do Professor está inerentemente ligado ao de Trabalho Colaborativo entre docentes. Na sua generalidade, os autores abordados, prescrevem uma atitude colaborativa no desenvolvimento das práticas educativas dos professores. Parece consensual que a ideia do professor tradicional, isolado numa de aula a expor conteúdos aos seus alunos, não corresponde às exigências que a Escola impõe atualmente. Será então pela troca de experiências, pela partilha de dúvidas e angústias, pela reflexão partilhada, pela transmissão de conhecimentos entre os professores, que se perspetiva o Ensino no futuro.

De facto, a experiência vivenciada através do projeto “Cidade Emocional”, confirma o trabalho colaborativo como um veículo potenciador do desenvolvimento profissional dos professores, tanto pela troca de experiências e saberes entre todos os intervenientes, como também pela partilha de responsabilidades e tarefas entre as estagiárias que o conduziram. Todas as questões, práticas e ideológicas do projeto foram desenvolvidas em conjunto e, talvez por isso, levadas a uma profundidade que não seria possível se fossem trabalhadas individualmente. Destas atividades destacam-se o desenho inicial do projeto, a elaboração da planificação da Unidade de Trabalho e de todas as planificações por fase, a elaboração de recursos e materiais didáticos, a organização das aulas, a definição de estratégias educativas e a sua constante reformulação, a estruturação do processo de avaliação e corresponde aferição de resultados, a organização e articulação dos diferentes contextos onde o projeto se desenrolou, assim como a integração de todos os intervenientes.

Outra conclusão que se retira desta experiência, está relacionada com o desenvolvimento de uma atitude reflexiva face à profissão de docente. A reflexão é também apontada pelos autores abordados, como um fator essencial para o desenvolvimento profissional do professor. Reflexão esta que deverá incidir sobre as práticas educativas, no seu

dia a dia, tendo em vista a progressão das suas competências como educador. Conforme vai sendo referido neste relatório, ao longo de todo estágio, implementou-se uma rotina reflexiva individual, através da elaboração das Reflexões de Aula, acrescentando à experiência diária vivenciada, uma consciência sobre a mesma que contribuiu para a constante vontade de a melhorar. Estes momentos de reflexão sobre a prática educativa e as suas problemáticas, proporcionaram também estados de entusiasmo em relação ao projeto, que se revelaram potenciadores de mudanças e reformulações em seu benefício. No fundo, a reflexão propicia um certo gosto e prazer pela vivência da situação problemática inerente ao projeto.

Para além da reflexão pessoal, salienta-se também uma atitude de reflexão partilhada, que as duas estagiárias mantiveram ao longo de todo o estágio. A necessidade constante de procurar respostas aos dilemas vividos e problematizar as práticas educativas é transversal a todos os educadores que se entreguem com gosto a esta profissão. A reflexão partilhada, neste caso particular, contribuiu também para elevar o grau de comprometimento dos intervenientes do projeto. Ao longo de todo o processo, a estagiária procurou aconselhamento com os outros professores envolvidos, nomeadamente os professores do Curso Profissional de Multimédia. Este aspeto teve resultados muito positivos no seu grau de interesse e envolvimento no projeto, e muitas das intenções iniciais foram reformuladas depois das suas orientações.

Pelo que, se confirma uma das hipóteses inicialmente colocadas neste estudo e que se traduz no facto da reflexão partilhada, proporcionada pelo trabalho colaborativo com outros intervenientes do processo de ensino/aprendizagem, se revelar um caminho pedagógico bastante favorável ao desenvolvimento profissional docente. Se o professor viver isolado nos seus problemas e angústias, nunca terá a oportunidade de perceber que outros professores poderão já ter encontrado soluções para situações semelhantes. Olhando para todo o percurso ao longo deste ano de estágio, o ato de refletir em conjunto sobre as vivências educativas, gerou oportunidades de aprendizagens, que são também decorrentes da metodologia projetual. Foi através da metodologia aplicada, que todos os intervenientes do projeto, desde os professores envolvidos, os alunos e diferentes estruturas da escola, tornaram possível a implementação e o sucesso do projeto “Cidade Emocional”.

Outro aspeto importante que esta experiência pedagógica proporcionou e que está diretamente relacionada com o ponto anteriormente, é que todos os intervenientes do processo de ensino/aprendizagem beneficiam com a transversalidade de saberes. O Projeto “Cidade Emocional” foi conduzido seguindo este pressuposto, através de uma articulação vertical entre dois Ciclos de Ensino. Ainda assim, acredita-se agora que na fase inicial, se poderia ter ido um pouco mais longe, fazendo uma articulação horizontal, dentro do 3.º Ciclo. Ou seja, alguns pormenores do Projeto teriam beneficiado se tivessem sido desenvolvidos com a colaboração de outras disciplinas. Nomeadamente a disciplina de Português, onde teria sido interessante que os alunos desenvolvessem as suas narrativas. Ou, talvez, estas terem sido desenvolvidas por alunos de outro ano/ciclo escolar, como por exemplo no 1.º Ciclo, onde os alunos mais

jovens, não estando tão formatados pelas convenções sociais, acedem mais naturalmente ao mundo da fantasia e da imaginação.

Aproximando o foco aos alunos, outro aspeto fundamental deste estudo diz respeito às oportunidades que o projeto poderia gerar, tendo em vista a melhoria das suas aprendizagens, no âmbito da disciplina de Educação Visual. Aqui, o projeto assume-se como uma ferramenta de estímulo à criatividade pela sua capacidade de gerar oportunidades desafiantes que colocam o aluno em situações problemáticas fora da sua área de conforto. No início do trabalho com os alunos, conduziram-se algumas atividades de cariz enigmático que se propunham à criação de uma atmosfera desafiante e provocadora, num estímulo ao pensamento divergente. O objetivo era o de dar pistas aos alunos que os conduzissem a um estado de curiosidade e interesse pelo projeto, ou seja, que os motivasse. De seguida, sem nunca revelar o projeto por completo, foram dadas algumas informações e conduzidas atividades que iriam contribuir para a sua concretização. Nomeadamente, a dinâmica de criação de grupos de trabalho e o “Jogo das Emoções”.

Nesta fase inicial e também pelos dados apurados através da Avaliação Diagnóstica, percebeu-se que os alunos tinham poucas competências ao nível da criatividade, uma cultura visual pouco diversificada e que nunca tinham tido contato com o tipo de estratégias e temáticas que estavam a ser exploradas, nomeadamente com o próprio conceito de projeto e toda a metodologia que implica. Estrategicamente, anunciou-se um conjunto de limitações ao trabalho que tinham como objetivo justamente afastar os alunos do convencional e da norma a que estavam habituados. Em paralelo conduziram algumas atividades de demonstração de soluções semelhantes à que se pretendia com o projeto em questão, com a apresentação de imagens de obras de arte, de design e de técnicas e materiais pertinentes para o projeto. Foram também apresentados os conteúdos programáticos que iriam ser abordados ao longo de toda a Unidade de Trabalho. Nesta fase, os alunos demonstraram-se apreensivos e inseguros face ao que lhes era pedido.

Dada a particularidade do projeto “Cidade Emocional” e seu caráter inovador, na generalidade os alunos inicialmente apresentaram dificuldades na compreensão das suas características. Destaca-se a dificuldade que tiveram na adaptação a métodos de aprendizagem cooperativa e aprendizagens por descoberta orientada. Principalmente no que respeita à realização de pesquisas. Conforme foi referido ao longo das Reflexões de Aula, estes alunos possuíam poucas competências ao nível do trabalho em projeto, que inevitavelmente implica um período de investigação. Procurando colmatar este problema, desenvolveu-se um conjunto de estratégias no âmbito das Tecnologias de Informação e Comunicação, nomeadamente a criação do perfil no Facebook, de apoio ao projeto e de auxílio aos alunos no seu trabalho de pesquisa e processamento de informação. O feedback destas estratégias não foi imediato, mas com o decorrer do tempo demonstraram-se eficazes, pois os alunos foram-se envolvendo cada vez mais e começaram a ser capazes de construir autonomamente os seus caminhos.

Pelo referido e conforme se pode confirmar pela leitura das Reflexões de Aula, a

resposta dos alunos aos desafios que o projeto colocava não foi imediata. Considera-se até que, a certa altura este se tornou demasiado exigente e, por vezes, até angustiante para alguns alunos. Foi necessária bastante perseverança por parte da estagiária e uma constante reformulação de estratégias e adaptação de comportamentos em contextos de aula. Os ritmos de trabalho dos alunos revelavam-se muito heterogêneos e a sua coordenação obrigou a um trabalho de planeamento muito rigoroso, no qual se deu primazia a um ensino individualizado, aqui dirigido para os grupos de trabalho. À medida que os alunos foram apreendendo a metodologia de trabalho que se estava a desenvolver, e compreenderam que postura se esperava que tivessem, as aulas foram adquirindo cada vez mais um carácter tipo atelier. As responsabilidades estavam distribuídas, o trabalho a ser cumprido e o entusiasmo pelo projeto ganhava força em todas as aulas. Verificava-se um dinamismo e uma energia que conduziram os alunos para as soluções dos problemas que os atormentaram inicialmente, impulsionando o projeto para o sucesso. Foi nesta fase, que se percebeu a intensidade e o valor das oportunidades que a metodologia projetual proporciona e, que de facto puderam ser confirmadas nesta experiência. Os alunos que apresentaram mais dificuldades inicialmente e que mais tempo permaneceram na situação problemática do projeto, envolvidas num certo caos e confusão de ideias por um período de tempo bastante prolongado, foram justamente os que melhor concluíram o projeto. Melhor no sentido do produto final que concretizaram, mas fundamentalmente melhor no prazer que demonstraram ao concretizá-lo.

O projeto em si, enquanto metodologia de trabalho tem a particularidade de originar situações inesperadas e que, por vezes, alteram os pressupostos iniciais, conduzindo a uma constante necessidade de o refletir, repensar e reajustar. Portanto, trata-se de uma metodologia dinâmica, sempre aberta a alterações e ajustes. Ou seja, é obrigatória uma atitude reflexiva constante, individual e partilhada. Na conclusão do projeto, os intervenientes são levados a questionar as intenções e pressupostos iniciais gerando, muitas vezes, a sensação de que o projeto deveria estar a começar. Neste estudo a realidade não foi diferente, e esta será a prova mais evidente de que realmente foram alcançadas aprendizagens proveitosas e enriquecedoras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, I. (2001). Professor-investigador. Que sentido? Que formação? Cadernos de Formação e Professores, 1, p. 21-30;
- ALARCÃO, I. (2001). A escola reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre. Artmed Editora;
- ALARCÃO, I. & CANHA, B. (2013). Supervisão e Colaboração, Uma relação para o desenvolvimento. Porto. Porto Editora;
- ALARCÃO, I. & ROLDÃO, M.C. (2008). Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores. Edições Pedago;
- AZEVEDO, I. (2002). Educação Emocional: A escola precisa de inteligência emocional? Cadernos de Criatividade, n.º 4, ISSN 0874-8047. p. 27-38, Associação Educativa para o Desenvolvimento da Criatividade;
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1982). Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e métodos. Porto Editora
- COUTINHO, C., et Al (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. Psicologia, Educação e Cultura, vol. XIII, n.º 2, pp. 455-479;
- CRAFT, A. (2004). Criatividade e Educação: A universalização da criatividade. Cadernos de Criatividade, n.º 5, ISSN 0874-8047. p. 9-30, Associação Educativa para o Desenvolvimento da Criatividade;
- DAMÁSIO, A. (2002). Educação Emocional: Uma vez mais com emoção. Cadernos de Criatividade, n.º 4, ISSN 0874-8047. p. 23-25, Associação Educativa para o Desenvolvimento da Criatividade;
- DAMÁSIO, A. (1995) O erro de Descartes – emoção, razão e cérebro humano, Círculo de Leitores;
- FERNANDES, D. (2009) Avaliação das aprendizagens em Portugal: investigação e teoria da actividade. Sísifo-Revista de Ciências da Educação n.º 9, p. 87-100;
- GOLEMAN, D. (1995). Inteligência emocional, Rio de Janeiro, Editora Objetiva;
- HERDEIRO, R. e SILVA, A. M. (2008). Práticas reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes. In *ANAIS (Actas) do IV Colóquio Luso-Brasileiro, VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos*. Universidade de Santa Catarina – Florianópolis. Grupo de trabalho 11 – Currículo e Formação Docente. ISBN: 978-85-87103-39;
- LA TORRE, S. (2002), Educação Emocional. Cadernos de Criatividade, n.º 4, ISSN 0874-8047. p. 73-90, Associação Educativa para o Desenvolvimento da Criatividade;
- LATORRE, A. (2003). La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona. Graó;
- MARCELO, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. Sísifo-Revista de Ciências da Educação, n.º 8, p. 7-22;

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, (2008). Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da Vida, 1.º Edição, Direção Geral de Recursos Humanos da Educação;

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Programa de Educação Visual do Ensino Básico - 3.º ciclo: Vol. I, Direção Geral da Educação;

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Ajustamento do programa de educação visual – 3.º Ciclo, Vol II, Direção Geral da Educação;

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Específicas, Departamento da Educação Básica;

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Metas Curriculares de Educação Visual do Ensino Básico - 2.º e 3.º Ciclos, Direção Geral da Educação;

MORAIS, F. (2004). Criatividade e Educação: O educador e a personalidade criativa: algumas considerações. Cadernos de Criatividade, n.º 5, ISSN 0874-8047. p. 33-45, Associação Educativa para o Desenvolvimento da Criatividade;

MUNARI B. (1981), Das coisas nascem coisas. Arte e Comunicação, Edições 70;

MUNARI, B. (1987). Fantasia: invenção, criatividade e imaginação. Coleção Dimensões, Editorial Presença;

NETAA, N., GARCÍAB, E., GARGALLO, S. (2008). A inteligência emocional no âmbito académico: uma aproximação teórica e empírica - Psicol. Argum. jan./mar., 26(52), 11-22

PINTO, A., CONDE, J. C., CONDE, M. J. (2002), Educação Emocional. Cadernos de Criatividade, n.º 4, ISSN 0874-8047. p. 5-6, Associação Educativa para o Desenvolvimento da Criatividade;

PORCHER, L. (1982). Educação Artística – Luxo ou Necessidade, 6.º Edição, São Paulo, Summus Editorial;

ROLDÃO, M.C. (1999). O Currículo como Projeto. O Papel das Escolas e dos Professores. In Marques, R. et al (1999). Reorganização e Gestão Curricular no Ensino Básico. Reflexão Participada. Porto: Porto Editora;

ROLDÃO, M.C. (2007). Colaborar é preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. Revista Noesis, n.º 71, Edições da DGIDC. P. 24-29.

SÁ, I. (2002). Educação Emocional: O desenvolvimento da compreensão e da regulação das emoções. Cadernos de Criatividade, n.º 4, ISSN 0874-8047. p. 7-16, Associação Educativa para o Desenvolvimento da Criatividade;

SIMÃO, A. et al. (2009). Formação de professores em contextos colaborativos. Um projecto de investigação em curso. Sísifo / Revista de Ciências da Educação n.º 8, jan/abr 09. ISSN 1646-4990;

Legislação

Decreto-Lei n.º 17/2016 de 4 de abril, Regime de avaliação e certificação das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos;

Lei n.º 85/2009, de 27/08, Lei de Bases do Sistema Educativo. Retirado a 27 de Maio, 2011, de;

Outros documentos

Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Albergaria-a-Velha;

Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas de Albergaria-a-Velha.

ANEXOS

ANEXO I
Ficha de Caracterização do Aluno



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE ALBERGARIA-A-VELHA
FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DO ALUNO

1. DADOS DO ALUNO

Nome completo: _____

N.º: _____ Turma: _____ Data de Nascimento ____ / ____ / ____ Idade: _____

Onde vives:

Freguesia: _____ Concelho: _____ Distrito: _____

Naturalidade: _____ Nacionalidade: _____

2. AGREGADO FAMILIAR

Com quem vives?

Pai ☐ Mãe ☐ Irmãos ☐ Quantos? _____ Avô ☐ Avó ☐ Outros ☐ Quem? _____

Nome do pai: _____ Profissão: _____

Nome da mãe: _____ Profissão: _____

Encarregado de Educação? Pai ☐ Mãe ☐ Outro ☐ Quem? _____

3. OUTRAS INFORMAÇÕES

Local onde estudas habitualmente: _____

Quanto tempo estudas diariamente? Cerca de _____ minutos. Cerca de _____ hora(s).

No futuro, que profissão desejarias ter? _____

Como ocupas os teus tempos livres? _____

4. ESCOLA

Reprovaste algum ano? Não ☐ Sim ☐ Quantos? _____

És repetente no presente ano letivo? Não ☐ Sim ☐

Gostas da escola? Não ☐ Sim ☐ O que é para ti a escola? _____

Indica três disciplinas:

Da tua preferência:

1. _____

2. _____

3. _____

Onde sentes maiores dificuldades:

1. _____

2. _____

3. _____

ANEXO II
Planificação Anual da disciplina de Educação Visual, 9.º ano

Educação Visual
9º ANO

Disciplina: Educação Visual
Ano letivo: 2015/2016
Número de aulas previstas: 96

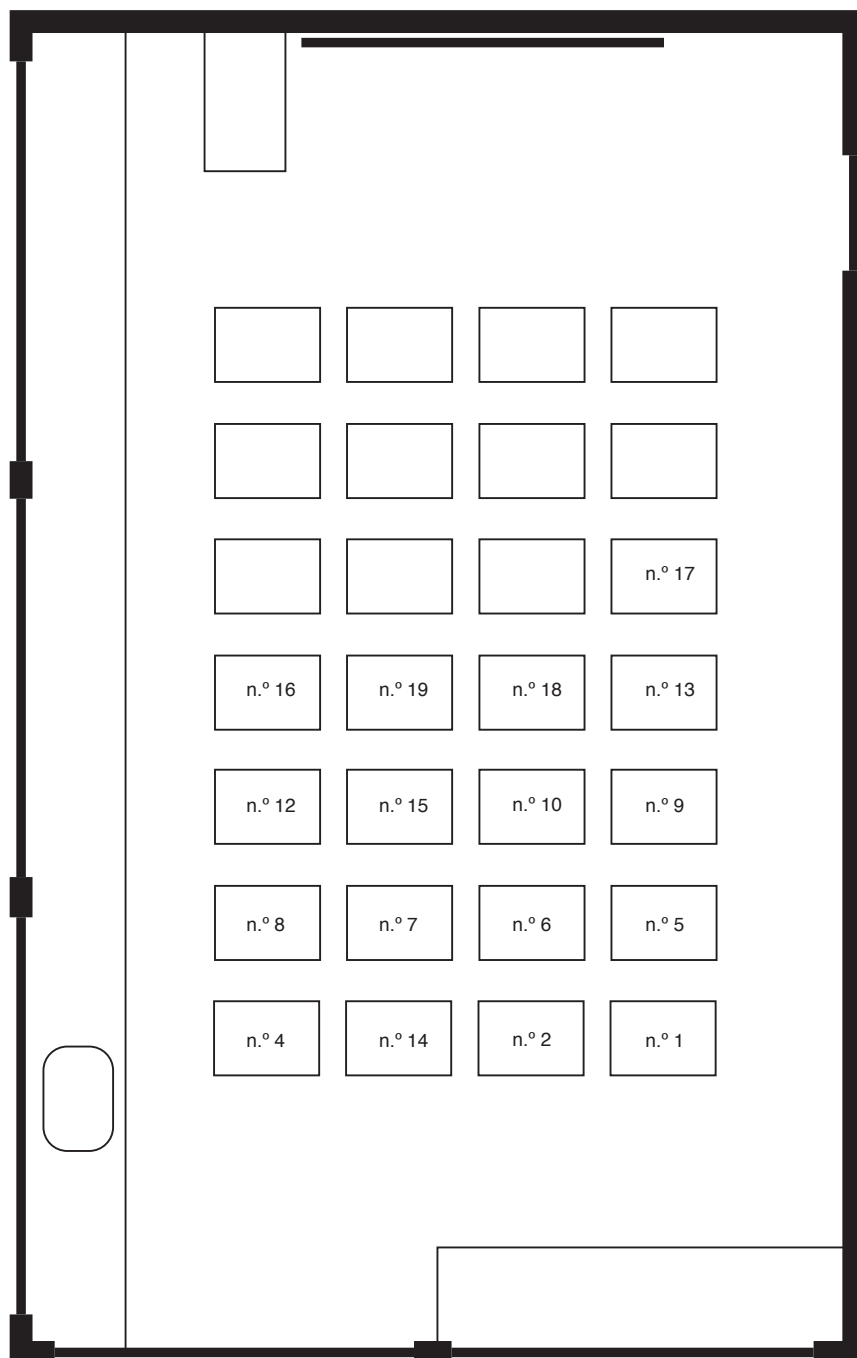
	Temas /Unidades didáticas	Conteúdos /Avaliação	Segmentos
1º P E R I O D O	<u>U.D. 0</u> APRESENTAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> Programa / Metodologias / Materiais de apoio Avaliação Diagnóstica Identificação da pasta arquivadora Critérios de avaliação 	3
	<u>U.D. 1</u> TÉCNICA - Tipos de projeção - Técnicas de representação em perspetiva cónica - Procedimentos sistemáticos de projeção	<ul style="list-style-type: none"> Sistemas de representação: perspetiva cónica <ul style="list-style-type: none"> - Visão em profundidade - Linha do horizonte e pontos de fuga - Representação do cubo em perspetiva frontal e angular - Perspetiva cónica de grandes espaços Perspetivas técnicas: axonometrias <ul style="list-style-type: none"> - Perspetiva cavaleira - Perspetiva dimétrica - Perspetiva isométrica - Manuseamento de instrumentos métricos - Normas e regras - Representação de objetos em diferentes perspetivas - Luminosidade das superfícies: valores de claro escuro nos volumes 	10
	<u>U.D. 2</u> REPRESENTAÇÃO - Processos de construção da imagem no âmbito dos mecanismos da visão e da perceção visual	<ul style="list-style-type: none"> Mecanismo da visão e perceção visual A Forma: contorno e silhueta <ul style="list-style-type: none"> - Formas simplificadas de representação - A linha como essência do desenho - Relação figura fundo - Formas negativa e positiva - Desenhar simplificando - Expressão da linha - Profundidade da cor - Ilusão ótica na composição plástica 	12
			11

AGRUPAMENTO Sede: Escola Secundária c/ 3º ceb de Albergaria-a-Velha

	Temas /Unidades didáticas	Conteúdos /Avaliação	Segmentos
3ª P E R I O D O	U.D. 4 PROJETO	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolvimento de uma solução criativa, aplicando os princípios básicos da Engenharia e da metodologia projetual <p>Áreas de exploração: Desenho, pintura, colagens, técnicas mistas, cartaz, escultura, maquete</p> <p>Materiais e técnicas: Lápis de grafite, lápis de cor, lápis de cera, pastel, colagem, guache, marcadores, acrílico, computador, cartão, materiais reciclados</p>	18
		Momentos de avaliação e correção de testes. Auto e hetero-avaliação	3
		Total	21

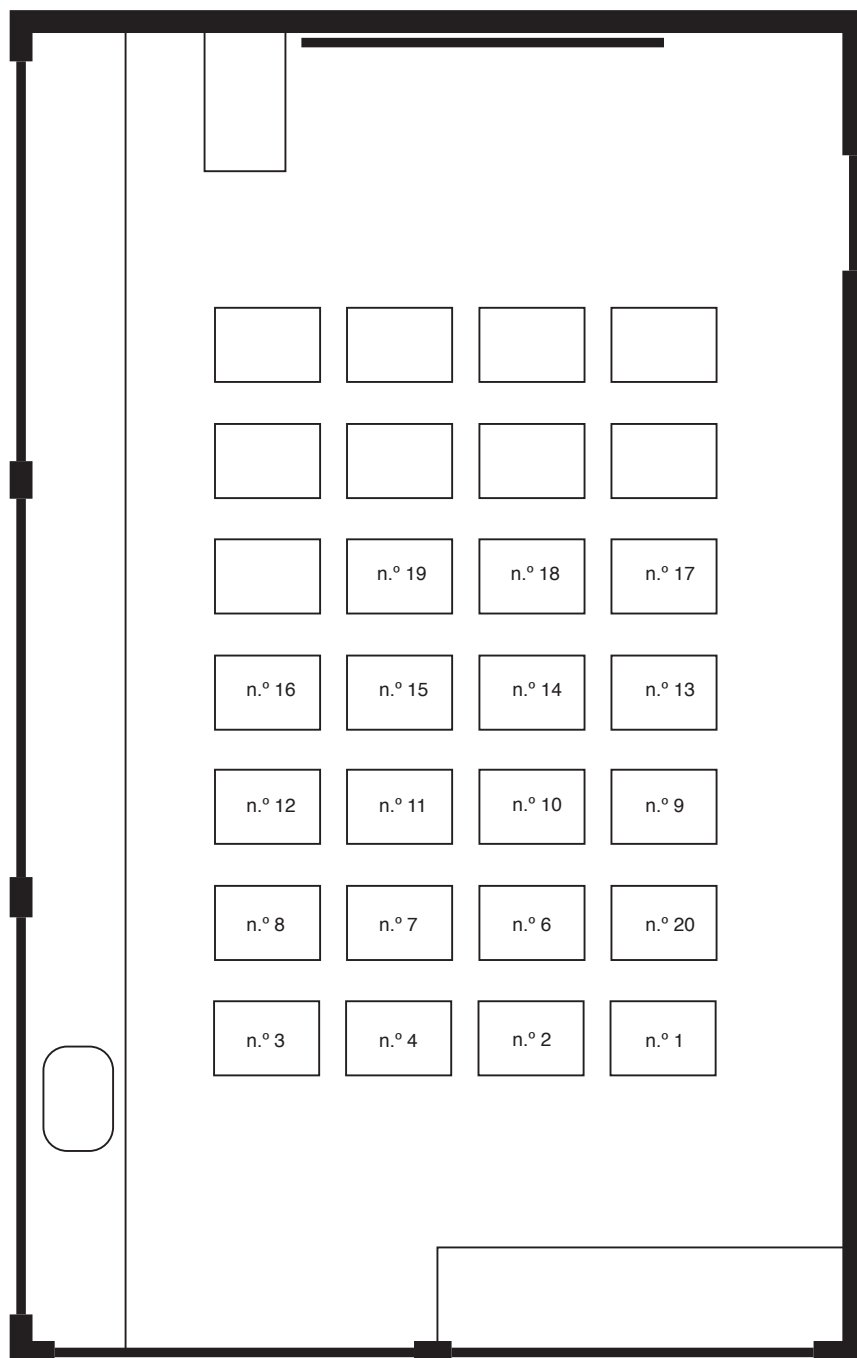
ANEXO III

Planta da sala com a organização da Turma 1 do 9.º ano



ANEXO IV

Planta da sala com a organização da Turma 2 do 9.º ano



ANEXO V

Lista das “Emoções e Sentimentos” disponibilizada aos alunos

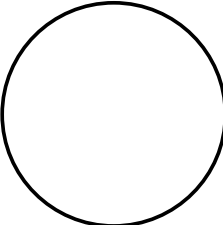
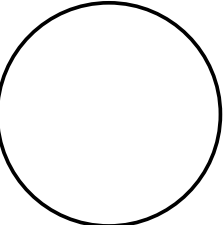
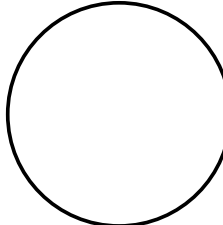
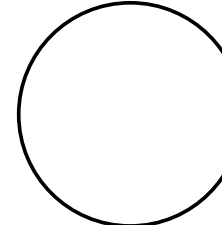
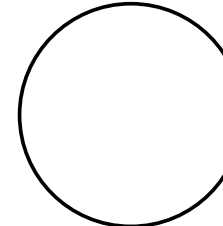
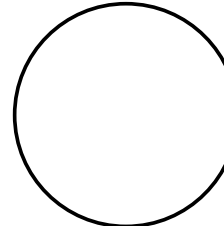
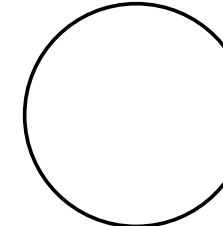
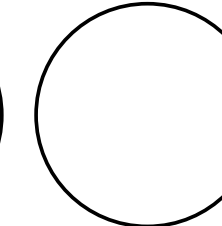
Abatimento	Compulsão	Empatia	Paciência	Tristeza
Agitação	Confiança	Encantamento	Paixão	Vergonha
Agonia	Conflito	Entusiasmo	Pânico	Vingança
Agressividade	Conformismo	Espanto	Passividade	Vulnerabilidade
Alegria	Constrangimento	Esperança	Pavor	
Amargura	Contentamento	Estarrecimento	Paz	
Amor	Coragem	Euforia	Pena	
Angústia	Cobardia	Felicidade	Perdão	
Ânimo	Culpa	Frustração	Pessimismo	
Ansiedade	Curiosidade	Humilhação	Piedade	
Antipatia	Deceção	Inquietação	Prazer	
Apatia	Depressão	Insatisfação	Raiva	
Apreensão	Desamparo	Insegurança	Rancor	
Arrependimento	Desânimo	Instabilidade	Remorso	
Arrogância	Desapontamento	Inveja	Repugnância	
Atração	Desconfiança	Ira	Ressentimento	
Aversão	Desespero	Irritação	Revolta	
Brio	Desgosto	Lástima	Saudade	
Calma	Desilusão	Mágoa	Serenidade	
Carência	Deslumbramento	Medo	Simpatia	
Carinho	Desprezo	Meiguice	Sufrimento	
Ciúme	Dó	Melancolia	Solidão	
Cólera	Docilidade	Obstinação	Tédio	
Comoção	Dor	Ódio	Teimosia	
Compadecimento	Efusão	Orgulho	Temor	
Compaixão	Egoísmo	Otimismo	Ternura	
Complacência	Embaraço	Ousadia	Terror	

ANEXO VI
Ficha de Avaliação Diagnóstica

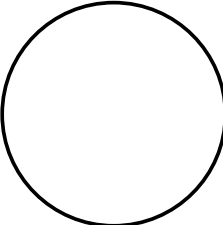
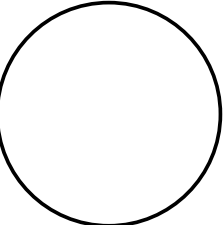
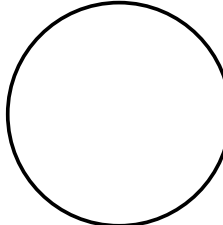
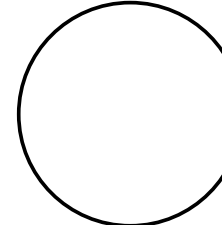
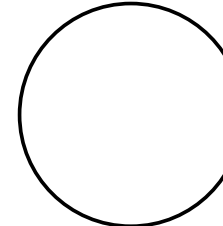
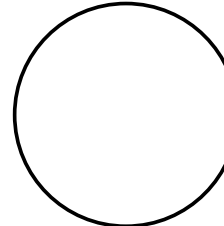
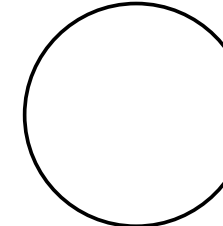
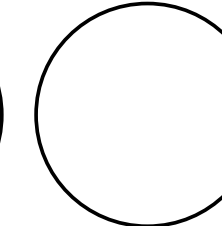
NOME _____ turma _____ nº _____

Ficha diagnóstico

EMOÇÕES POSITIVAS

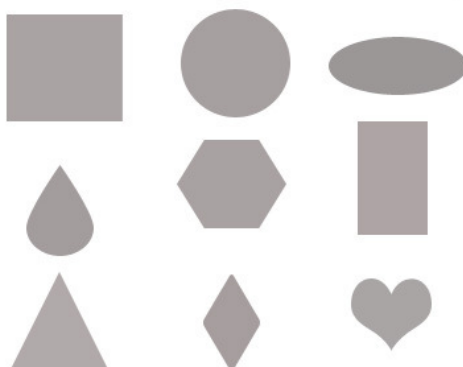
			
			

EMOÇÕES NEGATIVAS

Observa as figuras abaixo. Para usar ou combinar uma figura, podes aumentá-la, reduzi-la, alterar sua cor ou reproduzi-la várias vezes. Na combinação, você pode usar duas ou mais figuras. Exercita a tua mente por forma a obter figuras altamente criativas e originais.

Use isoladamente ou combine as figuras



Complete as duas figuras abaixo



Teste de Pensamento Criativo de Torrance

As 7 principais características das pessoas muito criativas

Fluência: o número de ideias, sentenças e associações que uma pessoa pode pensar quando apresentado a uma palavra, conceito ou problema.

Variedade e flexibilidade: a diversidade de diferentes soluções que uma pessoa pode encontrar quando solicitada a explorar os diferentes usos de alguma coisa ou a criar soluções para um problema.

Originalidade: a habilidade de desenvolver soluções potenciais que outras pessoas não conseguiram pensar.








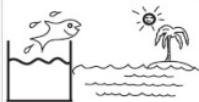

Elaboração: a habilidade de formular uma ideia, de expandi-la e transformá-la numa solução concreta.

Sensibilidade a problemas: a habilidade de reconhecer o desafio central dentro de uma tarefa, bem como das dificuldades associadas a este desafio.

Redefinição: a capacidade de ver um problema conhecido sob uma perspectiva completamente diferente.

Tolerância à ambiguidade: a capacidade de aceitar e trabalhar ao mesmo tempo com múltiplas causas ou respostas a um problema ou desafio singular.

O Teste de Torrance: dadas algumas formas gráficas simples, a pessoa é solicitada a usá-las ou combiná-las a ou a completar uma figura inacabada. Segundo avaliadores os resultados são mais ou menos criativos, como nos exemplos a seguir.

Forma original	Desenho acabado	
	Mais criativo	Menos criativo
Use 	 Mickey Mouse	 Corrente
Combine 	 Rei	 Face
Complete 	 Peixe em férias	 Panela

Retirado e adaptado de : <http://criatividadeaplicada.com/2007/12/18/como-saber-se-somos-muito-criativos/>

Retirado e adaptado de:

<http://criatividadeaplicada.com/2007/12/18/como-saber-se-somos-muito-criativos/>

ANEXO VII

Apresentação PowerPoint sobre “Inteligência Emocional”, conteúdos “Estruturas” e “Movimento”, Método Projetual de Bruno Munari e coletânea de vídeos/imagens

PROJETO EDUCAÇÃO VISUAL



EMOÇÕES

Deriva do latim "emovere" que significa "mover para". Assim, podemos dizer que as emoções nos fazem agir.

PROFESSOR ANTONIO GARRIDO
O-Em de Desenho (1985)

"Pesso logo saber" ➔ "Pesso logo saber"

EMOÇÕES

"Não pense que o mundo tenha aquilo que virilagem em
fúria sem a qual da emoção, pois contrário é possível
que a emoção que a natureza criou no que da razão e da
emoção, pois a razão que movem não a razão."

ROBERTO MACHADO, 1999

EMOÇÕES

"A inteligência emocional é a capacidade de perceber e
expressar emoções usando as emoções de forma a gerar
comportamento pessoal."

DAVIDSON & DREYER, 1999

EMOÇÕES

"A capacidade de reconhecermos os nossos sentimentos
nos dá a capacidade de nos motivarmos e de gerirmos as emoções
em nós e nos nossos alunos."

ROBERTO MACHADO, 1999

EMOÇÕES

O QI mede pouco sobre a inteligência. A inteligência
emocional, aprendida, desenvolve-se a medida ao longo da
nossa vida.

Estados: cerebral - "Os 5 sentidos"

Memória: direta - Memória: rápida
emoção - Rápido

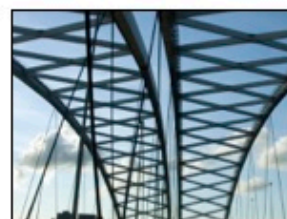
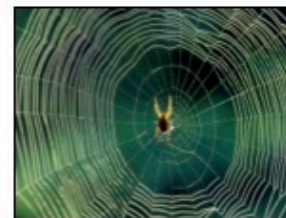
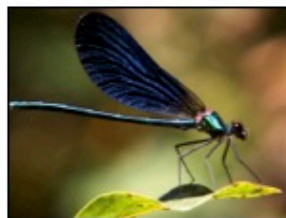
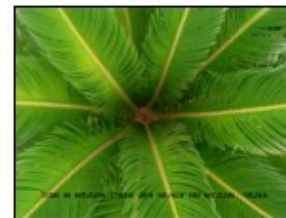
Racional: lógico - Racional: lógico

EMOÇÕES

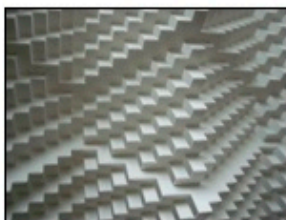
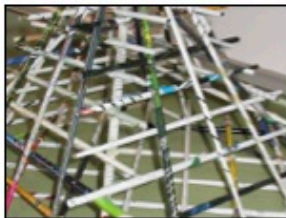
Factores que contribuem para a inteligência emocional:

- Autoconhecimento
- Autoregulação
- Automotivação
- Empatia
- Relações sociais



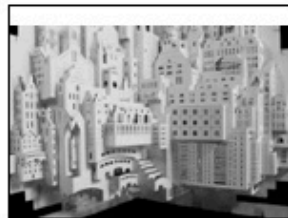


17/01/16

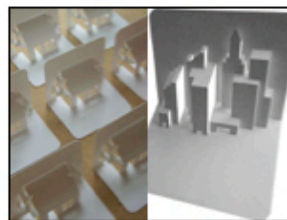
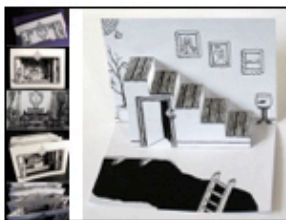
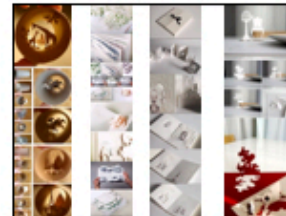
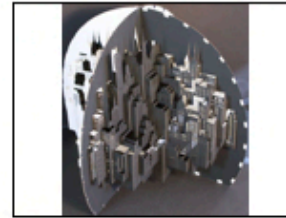


3

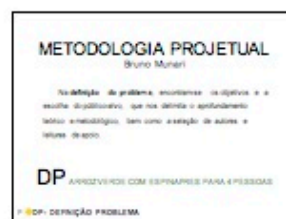
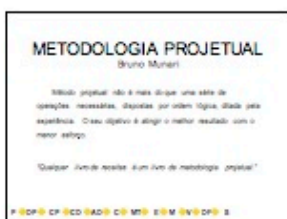
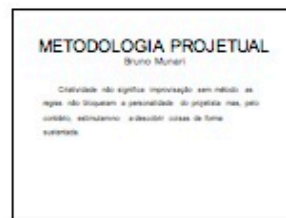
17/01/16



17/01/16



5



METODOLOGIA PROJETUAL
Bruno Munari

Qualquer que seja o problema, a identificação das suas **componentes** simplifica a resolução. Dividir em categorias específicas ajuda a orientar uma ação; no cumprimento das etapas – conceitos, público alvo, objetivos, metodologia, evidências, comunicação visual, etc.

CP ARROZ – ESPINHADES – CEBOLA – AZEITE – SAL

➔ CP ➔ CP (1) COMPONENTES PROBLEMA

METODOLOGIA PROJETUAL
Bruno Munari

Resolver dados significa procurar conhecer cada parte de tudo de um projeto, experimentalmente. Por exemplo, pesquisa de materiais (plásticos, madeira, etc.), testes, qual a sua característica. Com isso, consegue fazer algo de novo.

RD ALGUEM JÁ QUER ANTES?

➔ CP ➔ CP (1) ➔ RD (1) RECOLHA DADOS

METODOLOGIA PROJETUAL
Bruno Munari

Depois de reunir os dados, devemos analisá-los. A **análise** de todos os **dados** recolhidos pode fornecer sugestões sobre o que não se deve fazer e pode orientar o projeto. É analisar os dados que permite estabelecer o passo seguinte. Classificá-los.

AD COMO O QUE É ONDE?

➔ CP ➔ CP (1) ➔ RD ➔ AD (1) ANÁLISE DADOS

METODOLOGIA PROJETUAL
Bruno Munari

A ideia (1) de algo novo e um novo conceito, a **criatividade**. Enquanto a ideia está relacionada com a técnica, pode chegar a propor soluções inovadoras por meio de técnicas, materiais e estratégias, a criatividade permanece nos limites do problema.

C COMO SE PODE CONJUGAR TUDO DE FORMA CORRETA?

➔ CP ➔ CP (1) ➔ RD ➔ AD ➔ C (1) CRIATIVIDADE

METODOLOGIA PROJETUAL
Bruno Munari

A escolha de dados pode ser muito interessante, é uma fase de conhecimento das opções inclusive de materiais e técnicas, mas é somente depois de aplicação de criatividade que se obtêm **escolhas** definitivas tanto em **materiais** como em relação às **técnicas** mais adequadas.

MT QUE ANTES QUE ESPERAREMOS TANTO QUE LEMOS?

➔ CP ➔ CP (1) ➔ RD ➔ AD ➔ C ➔ MT (1) MATERIAIS E TÉCNICAS

METODOLOGIA PROJETUAL
Bruno Munari

A **experimentação** é uma forma de otimizar resultados e fazer grandes progressos. Permite a obtenção de materiais, técnicas e métodos. Tem como objetivo verificar que as escolhas feitas foram as mais adequadas.

E PROVA, ENSAIO

➔ CP ➔ CP (1) ➔ RD ➔ AD ➔ C ➔ MT ➔ E (1) EXPERIMENTAÇÃO

METODOLOGIA PROJETUAL
Bruno Munari

Um **modelo** é algo que simula as ideias em relação a um objetivo. Os modelos demonstram as possibilidades reais do uso de materiais, técnicas e metodologias.

M ESTÁ QUASE PRONTO PARA PROVAR

➔ CP ➔ CP (1) ➔ RD ➔ AD ➔ C ➔ MT ➔ E ➔ M (1) MODELO

METODOLOGIA PROJETUAL
Bruno Munari

A fase de **verificação** de um projeto tem-se a necessidade de a necessidade de a comprovação da eficácia de um material desenvolvido antes de efetiva aplicação. É na verificação que se observam as falhas, que o sistema, e se corrigem os erros.

V BOM CHEGA PARAQUERO

➔ CP ➔ CP (1) ➔ RD ➔ AD ➔ C ➔ MT ➔ E ➔ M ➔ V (1) VERIFICAÇÃO

METODOLOGIA PROJETUAL
Bruno Munari

O **desenho final** é uma síntese de todos os dados levantados ao longo de todo um processo que envolve fases distintas. Portanto é o resultado de diversas ideias agregadas em torno do objetivo principal.

DF ESTÁ PRONTO

➔ CP ➔ CP (1) ➔ RD ➔ AD ➔ C ➔ MT ➔ E ➔ M ➔ V ➔ DF (1) DESENHO FINAL

17/01/16



8

ANEXO VIII

Grelha de registo com as fases do Método Projetual de Bruno Munari

Nome do grupo: _____

	____/____/____	____/____/____	____/____/____	____/____/____	____/____/____	____/____/____	____/____/____	____/____/____	____/____/____	____/____/____	____/____/____
Problema											
Definição do problema											
Componentes do Problema											
Recolha de Dados											
Análise dos Dados											
Criatividade											
Materiais e Tecnologias											
Experimentação											
Verificação											
Desenho Final											
Solução											

ANEXO IX
Imagens da página de Facebook

facebook.com

(1) Eduarda Vitoria

Eduarda Vitoria

Eduarda Página inicial Encontrar Amigos

Atualizar informações

Ver Registo de Atividade

Cronologia Sobre Amigos 37 Fotos Mais

Fotos

+ Criar álbum Adicionar fotos Adicionar Video Sugestões de identificação

As tuas fotos Álbuns

Coraline

Almeida Nuno

Sara Santos

Daniela Silva

Inês Abrantes

Nuno Henriques

Cristiana Sousa

Carolina Almeida

Leonor A. Martins

Daniel Maio

Flávio Marques

Diana Alves

Miguel Pais

Maria João Simões

Rui Pereira

Margarida Bastos

Pesquisa

facebook.com

(1) Eduarda Vitoria

Eduarda Vitoria

Eduarda Página inicial Encontrar Amigos

Eduarda Vitoria Cronologia Recente

Eduarda Vitoria partilhou uma ligação.

19/1 às 23:16

Paper City

VIMEO.COM

Gosto Comentar Partilhar

Manuela Almeida e Daniela Abreu

Escreve um comentário...

Prime a tecla Enter para publicar.

Eduarda Vitoria partilhou uma ligação.

19/1 às 23:12

Amos Lee - Flower

Music video by Amos Lee performing Flower. Directed by: //kneon (P) (C) 2011 Blue Note Records. All rights reserved. Unauthorized reproduction is a violatio...

Amigos 37

Diana Silva YS 10 publicações novas

Adriana Abreu 6 publicações novas

Cristiana Sousa 4 publicações novas

Sara Santos 3 publicações novas

Carolina Almeida 1 publicação nova

Daniel Maio 1 publicação nova

Flávio Marques

Inês Gusões Moreira

Sandra Maria

Patrocinado

Sara Santos

Daniela Silva

Inês Abrantes

Nuno Henriques

Cristiana Sousa

Carolina Almeida

Leonor A. Martins

Daniel Maio

Flávio Marques

Diana Alves

Miguel Pais

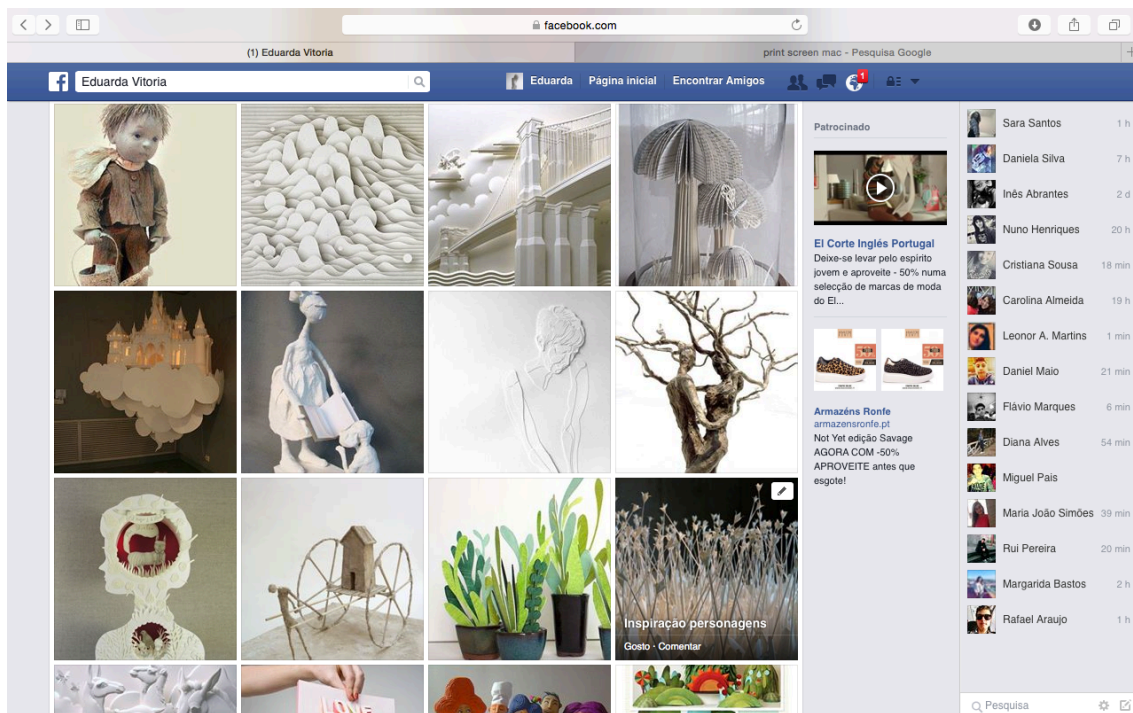
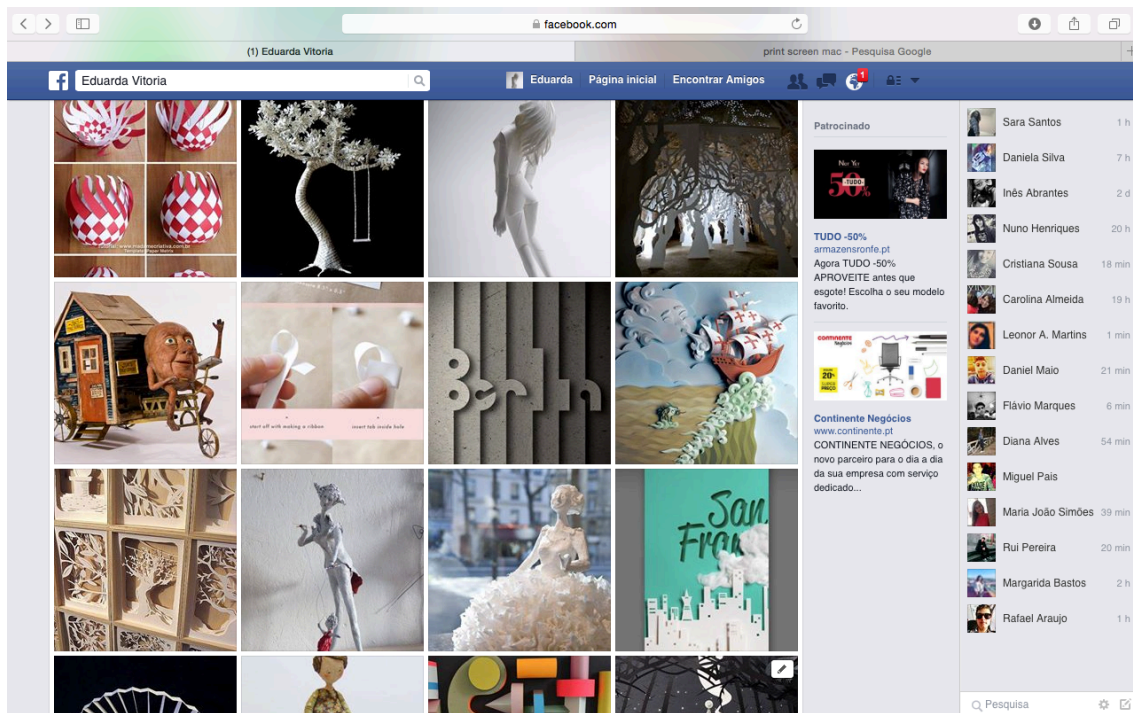
Maria João Simões

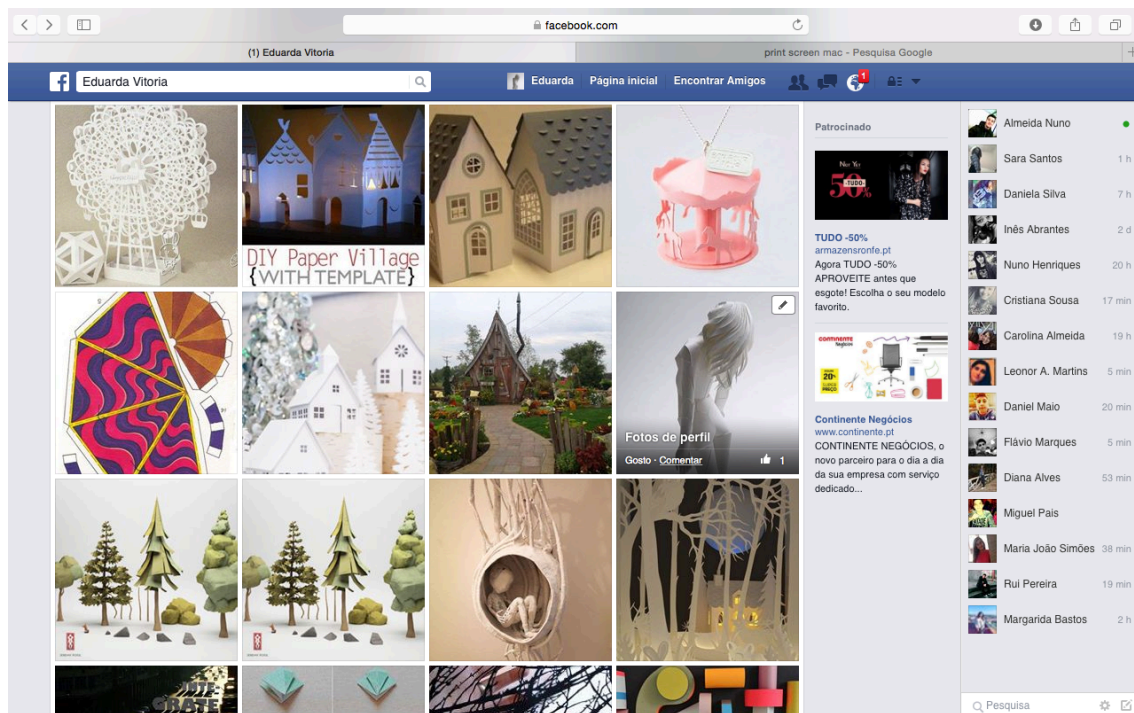
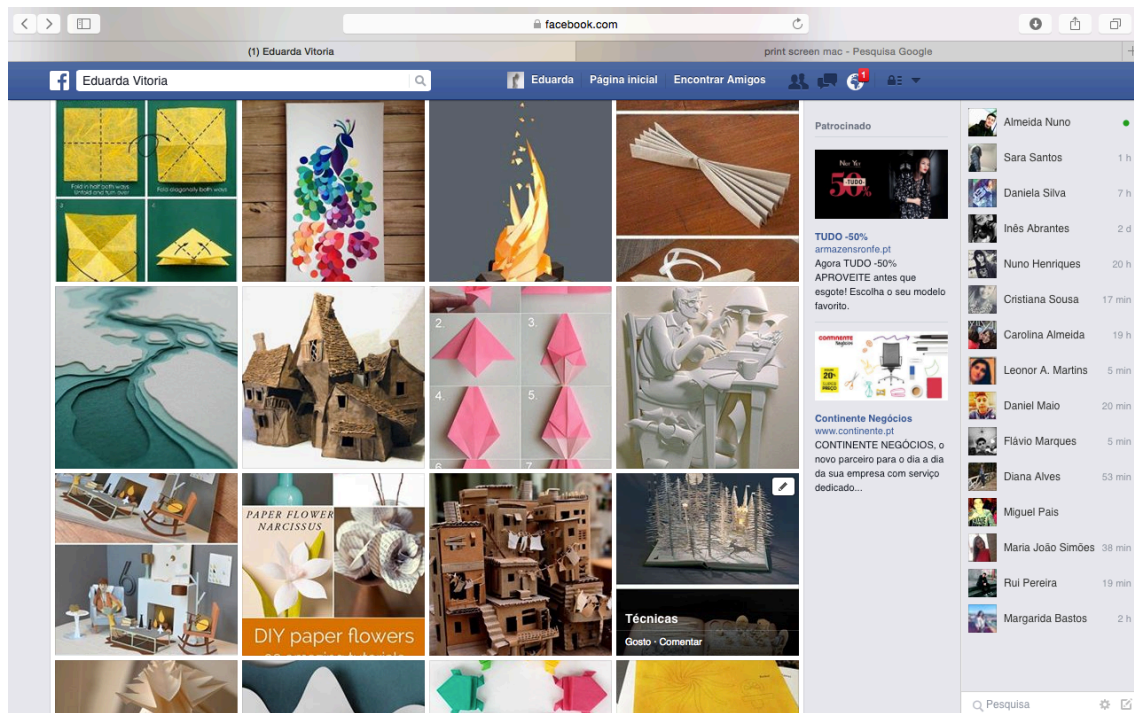
Rui Pereira

Margarida Bastos

Rafael Araujo

Pesquisa





ANEXO X
Ficha de Auto e Heteroavaliação



Agrupamento de Escolas de Albergaria-a-Velha

Educação Visual 1.º Período

Ficha de Auto-avaliação e Hetero-avaliação

Ano letivo ____ / ____ / ____

Nome _____ **Turma** ____ **N.º** ____

Esta ficha pretende ajudar-te a refletir sobre a tua avaliação em certos comportamentos, atitudes e aprendizagens ao longo do período. Deste modo, para fazeres a tua auto-avaliação, precisas, antes de mais, refletir sobre o teu desempenho nas aulas, nos trabalhos, no grupo e individualmente.

No domínio das atitudes e comportamentos

Regista com um (x) no local que melhor corresponde à tua situação.	1	2	3	4	5
1. Sou assíduo e pontual.					
2. Executo as tarefas propostas.					
3. Tenho cuidado e rigor com a apresentação dos meus trabalhos.					
4. Trago o material necessário à aula.					
5. Utilizo corretamente os materiais.					
6. Tento superar as minhas dificuldades.					
7. Organizo o meu espaço de trabalho.					
8. Defendo os meus pontos de vista.					
9. Ouço os colegas e aceito as suas opiniões.					
10. Não causo situações de conflito.					
11. Cumpro as regras estabelecidas.					
12. Presto ajuda aos colegas.					
13. Coopero no trabalho de grupo.					

No domínio das aptidões, capacidades e conhecimentos

Regista com um (x) no local que melhor corresponde à tua situação.	1	2	3	4	5
1. Utilizo os elementos definidores da forma: (ponto, linha, forma, luz/cor).					
2. Represento de forma clara aquilo que pretendo.					
3. Identifico de forma clara a situação em estudo.					
4. Aplico corretamente as técnicas escolhidas.					
5. Domino várias formas de expressão.					
6. Executo aquilo que projeto.					
7. Sou criativo e inovador.					
8. Aplico uma sequência lógica na resolução de problemas.					
9. Aplico os conhecimentos a novas situações.					
10. Utilizo os diferentes materiais, tendo em conta as suas características.					
11. Seleciono e aplico as ferramentas específicas aos materiais a trabalhar.					
12. Sigo as diferentes fases do Método Projetual - Bruno Munari					

Avalia os teus colegas de grupo

Nomes dos colegas de grupo	1	2	3	4	5
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					

Consideras que o teu desempenho, ao longo do período, foi:

Muito bom	Bom	Satisfatório	Com dificuldades

Aqui, poderás referir alguns aspectos que consideres relevantes relativamente à disciplina, aos trabalhos e/ou aos professores.

O que mais me interessou na disciplina:	
As principais dificuldades que senti:	
Proponho o seguinte para o próximo período:	

Pensando bem em tudo, acho que mereço:

Pontos de referência:

1	2	2+	3-	3	3+	4-	4	4+	5
---	---	----	----	---	----	----	---	----	---

A avaliação final: ____

Aluno

Nível atribuído pelo professor: ____

Professor

Albergaria-a-Velha, ____ de Dezembro de 2015

ANEXO XI
Grelha de Registo de Ocorrências

		Materiais em falta	Materiais a trazer	Tarefas a realizar	Cumprimento de Tarefas
Turma 1	Arrasa Pinheiros				
	Damas				
	Popcorn				
	4ever				
Turma 2	Os sensacionais				
	The 4D				
	Os impossíveis				
	Os imaginários				

ANEXO XII
Caracterização do Curso Profissional de Multimédia

Ensino Profissional em Portugal

Nas orientações do Ministério da Educação, os Cursos Profissionais são apresentados como uma das modalidades de Ensino Secundário. A principal característica que os distingue do Ensino Regular é o elevado grau de aproximação ao mundo profissional, funcionando em articulação com o setor empresarial. Estes cursos têm como objetivo principal, proporcionar aos alunos o desenvolvimento de competências para exercício de uma profissão, após a conclusão do Ensino Secundário. Todavia, não excluem o prosseguimento de estudos para o Ensino Superior.

Os Cursos Profissionais destinam-se aos alunos que:

- Concluíram o 3.º Ciclo do E.B. ou formação equivalente;
- Procuram um ensino mais prático e voltado para o mundo do trabalho;
- Não excluem a hipótese de, mais tarde, prosseguir os estudos:

Os principais objetivos desta oferta educativa e formativa são:

- Contribuir para que o estudante desenvolva competências pessoais e profissionais para o exercício de uma profissão;
- Privilegiar as ofertas formativas que correspondem às necessidades de trabalho locais e regionais;
- Preparar o estudante para aceder a formações pós-secundárias ou ao Ensino Superior, se for essa a sua vontade.

Estrutura Curricular

Estes cursos têm uma estrutura curricular organizada por módulos, o que permite maior flexibilidade e respeito pelos ritmos de aprendizagem de cada aluno.

Componentes de formação:

O Plano de Estudos inclui três componentes de formação:

- Sociocultural;
- Científica;
- Técnica.

Matriz Curricular dos Cursos Profissionais

Componentes de Formação	Disciplinas	Total de horas (a)/Ciclo de Formação
Sociocultural	Português Língua Estrangeira I, II ou III (b) Área de Integração Tecnologias da Informação e Comunicação Educação Física	320h 220h 220h 100h 140h
Científica	2 a 3 disciplinas (c)	500h
Técnica	3 a 4 disciplinas (d) Formação em Contexto de Trabalho (e)	1180h 420h
Carga Horária Total Curso		3100h

(a) Carga horária global não compartimentada pelos três anos do ciclo de formação, a gerir pela escola, no âmbito da sua autonomia pedagógica, acautelando o equilíbrio da carga horária anual, de forma a otimizar a gestão global modular e a formação em contexto de trabalho.

- (b) O aluno escolhe uma língua estrangeira. Se tiver estudado apenas uma língua estrangeira no ensino básico, iniciará obrigatoriamente uma segunda língua no ensino secundário.
- (c) Disciplinas científicas de base a fixar em regulamentação própria, em função das qualificações profissionais a adquirir.
- (d) Disciplinas de natureza tecnológica, técnica e prática estruturantes da qualificação profissional visada.
- (e) A formação em contexto de trabalho visa a aquisição e o desenvolvimento de competências técnicas, relacionais e organizacionais relevantes para a qualificação profissional a adquirir.

Prova de Aptidão Profissional (PAP)

Estes cursos culminam com a apresentação de um projeto, designado por Prova de Aptidão Profissional (PAP), no qual o aluno demonstrará as competências e os saberes que desenvolveu ao longo da formação.

Áreas de Formação

Estes cursos estão organizados em harmonia com referenciais de formação aprovados para as seguintes famílias profissionais:

1. Artes do espetáculo	21. Indústrias alimentares
2. Audiovisuais e produção dos media	22. Têxtil, vestuário, calçado e couros
3. Design	23. Materiais (madeira, papel, plástico, vidro e outros)
4. Artesanato	24. Indústrias extrativas
5. Filosofia, história e ciências afins	25. Arquitetura e urbanismo
6. Jornalismo	26. Construção civil
7. Biblioteconomia, arquivo e documentação (BAD)	27. Produção agrícola e animal
8. Comércio	28. Floricultura e jardinagem
9. Marketing e publicidade	29. Silvicultura e caça
10. Finanças, banca e seguros	30. Pescas
11. Contabilidade e fiscalidade	31. Serviços de saúde
12. Gestão e administração	32. Ciências dentárias
13. Secretariado e trabalho administrativo	33. Serviços de apoio a crianças e jovens
14. Enquadramento na organização/empresa	34. Trabalho social e orientação
15. Ciências informáticas	35. Hotelaria e restauração
16. Metalurgia e metalomecânica	36. Turismo e lazer
17. Eletricidade e energia	37. Proteção do ambiente
18. Eletrónica e automação	38. Proteção de pessoas e bens
19. Engenharia química	39. Segurança e higiene no trabalho
20. Construção e reparação de veículos a motor	

Cursos de Ensino Profissional

Cursos criados ao abrigo do decreto-lei n.º 74/2004, de 26 de março, retificado pela declaração de retificação n.º 44/2004, de 25 de maio, com as alterações introduzidas pelo decreto-lei n.º 24/2006, de 6 de fevereiro, retificado pela declaração de retificação n.º 23/2006, de 7 de abril, e da portaria n.º 550-C/2004, de 21 de maio.

Certificação

Após a conclusão, com aproveitamento, de um Curso Profissional obtém-se o Ensino Secundário e Certificação Profissional, conferindo o nível 4 de qualificação do Quadro Nacional de Qualificações.

Prosseguimento de Estudos/formação

A conclusão de um Curso Profissional permite o prosseguimento de estudos/formação num Curso de Especialização Tecnológica ou o acesso ao Ensino Superior, mediante o cumprimento dos requisitos previstos no regulamento de acesso ao ensino superior.

Os Cursos Profissionais podem funcionar em:

- Escolas profissionais, públicas ou privadas;
- Escolas secundárias da rede pública.

Adaptado de www.anqep.gov.pt/escolas

Curso Profissional de Multimédia

O Técnico de Multimédia é um profissional qualificado, apto a exercer profissões ligadas ao desenho e produção digital de conteúdos multimédia e a desempenhar tarefas de carácter técnico e artístico com vista à criação de soluções interativas de comunicação.

As atividades principais a desempenhar por este técnico são:

- Conceber / Desenvolver produtos multimédia interativos;
- Captar, digitalizar e tratar imagens, som e texto;
- Editar conteúdos com vista à criação de soluções de comunicação (informativas e lúdicas);
- Integrar conteúdos utilizando ferramentas de autor;
- Programar aplicações multimédia;
- Animar objetos para aplicações multimédia;
- Desenhar conteúdos multimédia.

Saída Profissional: Técnico de Multimédia

Família Profissional: Comunicação, Imagem e Som

Área de Educação e Formação: 213 – Audiovisuais e Produção dos Media

Certificação Escolar: Curso do Nível Secundário de Educação;

Certificação Profissional: Qualificação Profissional de Nível 3

Elenco Modular da Disciplina de Sistemas de Informação

Número	Designação	Duração de Referência
1	Redes e Protocolos	21 horas
2	Linguagem de Programação I	30 horas
3	Linguagem de Programação II	30 horas
4	Linguagem de Programação III	30 horas
5	Desenvolvimento de Bases de Dados	30 horas
6	Linguagem de Programação IV	30 horas
7	Linguagem de Programação V	39 horas

Elenco Modular da Disciplina de Design, Comunicação e Audiovisuais

Número	Designação	Duração de Referência
1	Fotografia Digital	21 horas
2	Teoria do Design	30 horas
3	Comunicação Visual	30 horas
4	Design Multimédia	30 horas
5	Arquitetura de Informação	30 horas
6	Guionismo e <i>Storyboard</i>	30 horas
7	Audiovisuais	30 horas
8	Técnicas de Comunicação	50 horas
9	Laboratório de Audiovisuais	30 horas
10	Opção 1	30 horas
11	Opção 2	30 horas
Op 1	Produção e Realização Audiovisual	

Op 2	Sonoplastia	
Op 3	Técnicas de Criatividade	

Elenco Modular da Disciplina de Técnicas de Multimédia

Número	Designação	Duração de Referência
1	Edição Bitmap	51 horas
2	Edição Vetorial	39 horas
3	Animação 2D	39 horas
4	Edição Web	51 horas
5	Edição de Som	27 horas
6	Edição de Vídeo	30 horas
7	Edição 3D	63 horas
8	Ferramentas de Autor I	36 horas
9	Opção 1	36 horas
10	Opção 2	36 horas
11	Opção 3	36 horas
12	Opção 4	36 horas
Op 1	Animação 2D Avançada	
Op 2	Ferramentas de Autor II	
Op 3	Ferramentas de Autor III	
Op 4	Tratamento de Imagem Avançado	
Op 5	Aprofundamento da Edição Web	
Op 6	Pós-Produção de Vídeo	
Op 7	Produção de Conteúdos para Dispositivos Móveis	
Op 8	3D Avançado	

Elenco Modular da Disciplina de Projeto e Produção Multimédia

Número	Designação	Duração de Referência
1	Gestão e Implementação de Projetos	30 horas
2	Projeto I	50 horas
3	Projeto II	60 horas

Plano de Estudos

	Componentes de Formação	Total de Horas (a) (Ciclo de Formação)
Componente de Formação Sociocultural	Português	320
	Língua Estrangeira I, II ou III (b)	220
	Área de Integração	220
	Educação Física	140
	Tecnologias da Informação e Comunicação	100
	Subtotal	1000
Componente de Formação Científica	História da Cultura e das Artes	200
	Matemática	200
	Física	100
	Subtotal	500
Componente de Formação Técnica	Sistemas de Informação	210
	Design, Comunicação e Audiovisuais	350
	Técnicas de Multimédia	480
	Projeto e Produção Multimédia	140
	Formação em Contexto de Trabalho	420
	Subtotal	1600
	Total de Horas do Curso	3100

(a) Carga horária global não compartimentada pelos três anos do ciclo de formação a gerir pela escola, no âmbito da sua autonomia pedagógica, acautelando o equilíbrio da carga anual de forma a otimizar a gestão modular e a formação em contexto de trabalho.

(b) O aluno escolhe uma língua estrangeira. Se tiver estudado apenas uma língua estrangeira no ensino básico, iniciará obrigatoriamente uma segunda língua no ensino secundário.

ANEXO XIII
Planificações das disciplinas
Design, Comunicação e Audiovisuais
Projeto e Produção Multimédia
Técnicas de Multimédia
do Curso Profissional de Multimédia

Design e Comunicação Audiovisuais 11.º ano

1º Período	2º Período	3º Período
N.º Aulas Previstas: 60 Testes/trabalhos Previstos: 1	N.º Aulas Previstas: 86 Testes/trabalhos Previstos: 2	N.º Aulas Previstas: 32 Testes/trabalhos Previstos: 1
	Conteúdos Módulo 6 – Guionismo e Storyboard <ul style="list-style-type: none"> Tipos de ideia, a ideia centro da obra; Investigação, compilação e estudo do material narrativo; Definição de argumento; Relação entre ideia e argumento; Sinopse técnica e sinopse comercial; Guião literário e guião técnico. 	Conteúdos Módulo 6 – Guionismo e Storyboard <ul style="list-style-type: none"> Hypertextualidade e a narrativa não linear; Definição de guião multimédia; Características da redação de um guião multimédia; Fluxogramas, mapas de navegação, layouts e storyboards.

CrITÉRIOS de Avaliação DCA 11.ºano

Gerais	Específicos
Saber concetual/saber fazer (80%)	<ul style="list-style-type: none"> Testes/Projetos e Outros Trabalhos – 50%; Outros desempenhos e comunicação oral – 30%
Saber ser (20%)	<ul style="list-style-type: none"> Comportamento - 6%; Empenhamento - 8%; Responsabilidade - 6%

Projeto e Produção Multimédia 12º ano

1º Período	2º Período	3º Período
N.º Aulas Previstas: 47 Projetos Previstos: 1	N.º Aulas Previstas: 44 Projetos Previstos: 2	N.º Aulas Previstas: 16 Projetos Previstos: 1
	Conteúdos Módulo 2: Projeto I <ul style="list-style-type: none"> 44 Segmentos 	Conteúdos Módulo 2: Projeto I <ul style="list-style-type: none"> 16 Segmentos

CrITÉRIOS de Avaliação PPM – 12.º ano

Gerais	Específicos
Saber concetual/saber fazer (80%)	<ul style="list-style-type: none"> Projetos – 60%; Outros desempenhos: <ul style="list-style-type: none"> Utilização das TIC na realização dos trabalhos – 10%; Realização de trabalhos na sala de aula – 10%.
Saber ser (20%)	<ul style="list-style-type: none"> Comportamento - 6%; Empenhamento - 8%; Responsabilidade - 6%

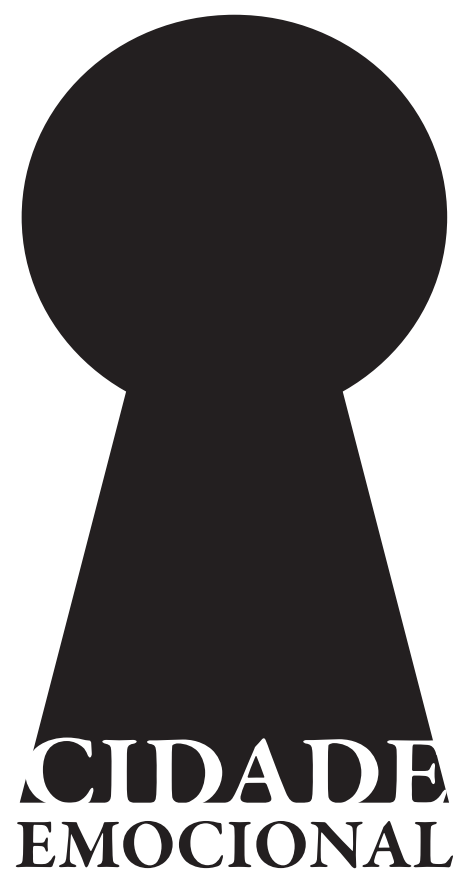
Técnicas de Multimédia 12.º ano

1º Período	2º Período	3º Período
N.º Aulas Previstas: 67 Projetos Previstos: 1	N.º Aulas Previstas: 67 Projetos Previstos: 2	N.º Aulas Previstas: 40 Projetos Previstos: 0
		Conteúdos Módulo 6: Edição de Vídeo

CrITÉRIOS de Avaliação TM 12.º ano

Gerais	Específicos
Saber concetual/saber fazer (80%)	<ul style="list-style-type: none"> Projetos e outros trabalhos equivalentes – 50%; Outros desempenhos e comunicação oral- 30%.
Saber ser (20%)	<ul style="list-style-type: none"> Comportamento - 6%; Empenhamento - 8%; Responsabilidade - 6%

ANEXO XIV
Cartaz de divulgação do filme “Cidade Emocional”



UM PROJETO DE ANIMAÇÃO EM VÍDEO
DESENVOLVIDO PELAS TURMAS DO 9.º ANO B, C E D
EM PARCERIA COM O CURSO PROFISSIONAL DE MULTIMÉDIA

EDUCAÇÃO VISUAL
2015 . 2016



ANEXO XV
Ficha de Avaliação do Projeto

Este questionário pretende ser um instrumento de avaliação. A tua opinião sincera é muito importante. Obrigada pela colaboração.

Nome: _____ Ano/Turma: _____ Data: ____/____/____

Assinale com um X no quadrado que melhor traduz a sua opinião.

Escala: 1. Mau; 2. Medíocre; 3. Suficiente; 4. Bom; 5. Muito Bom

1.1. Efetua a tua autoavaliação em relação a:	1	2	3	4	5
a) Assiduidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Pontualidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Interesse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Participação individual	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Participação em trabalho de grupo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Cooperação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Compreensão dos conteúdos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Elaboração de trabalhos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Grau de satisfação com a atividade em geral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1.2. Indica outros aspetos que consideras importantes para a tua autoavaliação:

1.3. Em que medida esta unidade de trabalho correspondeu à tua ideia inicial:

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.1. Classifica os conteúdos da unidade de trabalho em relação a:	1	2	3	4	5
a) Interesse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Compreensão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Aplicação no futuro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Concretização dos objetivos propostos inicialmente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Equilíbrio entre a componente teórica e a componente prática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Importante para a formação do aluno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.2. Indica os conteúdos da Unidade de Trabalho que consideras mais difíceis, apresentando justificações:

3.1. Classifica as metodologias utilizadas na leção da unidade de trabalho:	1	2	3	4	5
a) Adequação dos método(s) ao(s) conteúdo(s)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Desenvolvimento de atividades de trabalho de grupo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Oportunidade à intervenção dos alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Qualidade dos materiais utilizados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Página 1 de 2

e) Promoção de atividades para os alunos

--	--	--	--	--

3.2. Apresenta sugestões de outras metodologias: _____

4.1. Classifica o **desempenho** das professoras em relação a:

	1	2	3	4	5
a) Motivação para a aprendizagem					
b) Clareza da explicação					
c) Relação com os alunos/turma					
d) Promoção de debate de certos temas					
e) Orientação das atividades a realizar pelos alunos					

4.2. Apresenta outros aspetos que consideras adequados ou que não apreciaste:

5.1. Classifica o **processo de avaliação** dos alunos em relação a

	1	2	3	4	5
a) Trabalho individual					
b) Trabalhos de grupo					
c) Concordância entre a avaliação obtida e o desempenho pessoal					

5.2. Apresenta sugestões para aperfeiçoar o processo de avaliação:

6.1. Classifica a **organização da unidade de trabalho** em relação a:

	1	2	3	4	5
a) O tempo atribuído					
b) Horário das aulas da disciplina					
c) Os materiais/textos fornecidos pelo professor					
d) Espaços/salas onde decorreu a aula					
e) Materiais de apoio à aula (retroprojetor, computador, vídeo, ...)					
f) Materiais de trabalho (fotocópias, acetatos, cartolinas,...)					

6.2. No conjunto, a **Unidade de Trabalho** para si teve um valor global de:

1	2	3	4	5

7. Apresente observações/sugestões para a melhoria:

8. Na tua opinião, classifica a importância que a disciplina de Educação Visual tem para a tua formação:

Página 2 de 2